

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - UP
INSTITUTO IRENE LISBOA

PROJECTO CRIA-SE

(Criatividade e Sucesso Escolar)

(JNICT - PCSH/461/92)

RELATÓRIO FINAL

Director do projecto:

Prof. Doutor Agostinho Ribeiro

1997

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
O Campo de Pesquisa: no início do projecto	8
1. Os contextos de intervenção	8
2. As educadoras/professoras, o trabalho escolar e a mudança	9
3. As crianças das escolas e dos jardins de infância e a criatividade ...	10
1.ª PARTE - UM MODELO DE EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE	
1. «Projecto CRIA-SE: um projecto que se cria	11
2. O Modelo	16
2.1. A formação	18
2.2. O conceito	22
2.3. O currículo	26
3. O Campo de Pesquisa: no fim do projecto	
3.1. Os contextos de intervenção	34
3.2. Os adultos	35
3.3. As crianças	38
4. Considerações Finais	39
4.1. O outro lado do processo de formação	39
4.2. Mudança e reconhecimento	40
4.3. Comunidades, escolas e grupos	41
4.4. Níveis de ensino e sua articulação	42
4.5. Criatividade, educação escolar e investigação	42
2.ª PARTE - PERCURSOS	
1. A Equipa Coordenadora	44
1.1. 1.ª Fase	45

1.2. 2. ^a Fase	47
1.3. 3. ^a Fase	51
2. A Comunidade "A"	
2.1. Ano lectivo 1993/94	52
2.2. Ano lectivo 1994/95	61
2.3. Ano lectivo 1995/96	74
3. A Comunidade "B"	
3.1. Ano lectivo 1993/94	85
3.2. Ano lectivo 1994/95	91
3.3. Ano lectivo 1995/96	97
4. Síntese	102
BIBLIOGRAFIA	108

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O projecto CRIA-SE - Criatividade e Sucesso Escolar - financiado pela JNICT e desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE - UP) em colaboração com o Instituto Irene Lisboa (IIL), assumiu como objectivos integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e verificar os seus efeitos no desenvolvimento dos alunos. Abrangeu duas escolas primárias e dois Jardins de Infância distribuídos por duas comunidades situadas na área urbana do Porto.

A definição da sua problemática central resultou de uma reflexão sobre o estado do conhecimento relativo à criatividade e sua integração nas dinâmicas educativas e organizou-se em torno das seguintes perspectivas.

* Partindo de considerações que - acentuando a imprevisibilidade como característica fundamental da dinâmica das sociedades actuais - estabeleciam o bem fundado de uma educação para a criatividade e enfatizavam o papel básico aí desempenhado pelas instituições de educação pré-escolar e primária, o projecto CRIA-SE propunha-se identificar modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e verificar os seus efeitos no desenvolvimento das crianças.

* De acordo com estudos sobre a identidade profissional docente (Lopes, 1993), considerava-se que a inércia das escolas em integrarem a dimensão criativa no seu quotidiano - apesar dos apelos, mais ou menos explícitos, a uma tal integração feitos quer pela pedagogia, quer pela ciência, quer pela sociedade - não se devia a uma "irracionalidade" dos professores mas antes à própria complexidade da tarefa que assim lhes era solicitada; a integração da criatividade no quotidiano escolar não careceria apenas de declarações de intenção, mas apelaria a toda uma reorganização do trabalho escolar.

* Estabelecia-se que a integração da dimensão criativa na escola resultaria em sucesso escolar, entendido como qualidade geral da educação.

* Considerava-se que a representação social prevalecente de criatividade era um dos óbices mais importantes à sua integração no processo de ensino-aprendizagem; assim, não era a criatividade extraordinária, só de alguns ou circunscrita a momentos especiais e

espectaculares, a que estava em foco no projecto. Assumia-se o “modelo económico de produção criativa” preconizado por Rouquette (1973) segundo o qual “é possível pensar sistematicamente a inovação pela estimulação e exploração do potencial criativo de cada um” e a “visão incremental de criatividade” proposta por Weisberg (1987) pela qual se insiste no carácter treinável da criatividade mediante intenções educativas;

* Seguindo a própria tradição dos estudos sobre a criatividade em Psicologia, não se opunha criatividade e racionalidade; a criatividade era considerada uma componente necessária do desenvolvimento global da personalidade e da socialização na sociedade actual.

* Optando-se por uma noção de criatividade centrada na capacidade de pensamento divergente - capacidade de identificar, formular e resolver problemas mal definidos ou de modo de resolução indefinido - incluía-se, na rede conceptual que baseava o projecto, a expressividade enquanto estratégia desbloqueadora e, em certa medida, a educação pela arte enquanto dinamizadora.

* Antevia-se que a integração da dimensão criativa no quotidiano escolar passaria pelo desfazer da oposição central prevaemente, nos contextos educativos, entre função exclusivamente reprodutora da escola - centrada na transmissão dos saberes nucleares- e carácter exclusivamente inovador da criatividade, assim colocada fora da problemática central do processo de ensino-aprendizagem; e considerava-se que as relações nem sempre concordantes entre educação pré-escolar e educação primária eram apenas a tradução material de uma tal oposição (Ribeiro, 1996).

* Preconizava-se que o campo de pesquisa fosse constituído por duas comunidades, cada uma incluindo uma instituição do 1ª CEB e uma instituição do pré-escolar inseridas no mesmo meio físico; a primeira fase do projecto saldar-se-ia pela produção de um projecto de cada uma destas instituições e sua articulação, encarando-se a possibilidade da participação de grupos culturais da comunidade.

* Tendo em conta este modo de problematização, o projecto previa medidas de entrada, de tipo formal, relativas ao estado de estimulação do potencial criativo das crianças (Torrance, 1972), à organização da actividade pedagógica e ao grau de abertura dos professores à inovação (Abraham, 1984) e vislumbrava a possibilidade de acompanhar o percurso de algumas crianças desde o pré-escolar ao primário durante todo o desenvolvimento do projecto.

* Finalmente, procurava-se evitar uma consequência grave, na investigação e administração em educação, da oposição entre funções exclusivamente reprodutora da escola e exclusivamente inovadora da criatividade; de facto, a ausência de um posicionamento dialéctico e integrador entre os dois pólos parecia fazer proliferar investigações e consequentes decisões a favor do *back to basic*, ou seja, das metodologias tradicionais nas áreas nucleares do currículo (Forman e McKinney, 1987).

A identificação de estratégias e lugares chave para a acção a desenvolver decorreram da reflexão sobre a profissionalidade docente subjacente à problemática central do projecto. Essa reflexão estruturou-se em torno das seguintes dimensões.

* A problematização da identidade docente participa de uma problematização social mais vasta caracterizada pela inoperância das estruturas de pensamento e acção adquiridas no processo de socialização, “o que não tem só impacto nas gerações actuais doravante dotadas de um património de socialização mais ou menos inútil, mas também nas gerações futuras, privadas de agentes socializadores à altura”(Lopes, 1996);

* A profissão docente é uma profissão eminentemente colectiva e a identidade profissional dos professores alicerça-se, por definição, em referências ao saber, de autoridade e à função socializadora da escola; a crise de identidade traduz-se no desgaste da sua identidade colectiva tradicional e na ausência de definições alternativas e operativas de saber, de autoridade e de socialização na escola; daqui que as pedagogias novas ou da criatividade tenham contribuído mais para a crise que para a sua solução (Lopes e Ribeiro, 1995).

* A reconstrução da profissão passará pela reinvenção daquelas dimensões em novos moldes, tendo-se em conta um novo contexto social: a identidade colectiva deixará de ser um *a priori* universal para ser um resultado, sempre dinâmico, construído pelos profissionais em situação e relativo a novas concepções de saber, autoridade e função socializadora da escola (*ibid*).

Com esta reflexão introduziam-se novos sentidos para a inovação educativa: por um lado, ela passaria pela reinvenção do núcleo da actividade pedagógica - aquisição de saber e socialização de comportamentos - e não pelas margens deste; por outro lado, devia incidir na dimensão colectiva da profissionalidade, traduzida num projecto

educativo de escola adequado às diversidades e realidades locais e produto de consensos negociados pelos professores sobre meios e fins da acção pedagógica.

O trabalho por pequenos grupos de docentes surgiu, então, como a unidade estratégica mais aceitável e produtiva na estruturação dinâmica do processo, por funcionar, simultaneamente, como lugar de acesso ao indivíduo e ao colectivo institucional. O trabalho de projecto, enquanto meio pedagógico que mantendo-se no registo do saber o reconstrói - dando-lhe outra origem (o problema), outro modo de aquisição (questionamento, procura, recolha e organização da informação) e novas formas de divulgação (teste) -, mas também a metodologia do projecto em geral, enquanto processo (pessoal e colectivo) novo de confronto com os problemas e as suas soluções, eram referências fundamentais para a organização de planos de acção.

O projecto estruturar-se-ia por equipas de professoras e educadoras e dinamizar-se-ia a partir de projectos de escola que incluíam recursos da comunidade. Estas equipas, dentro de uma instituição e comunidade, teriam encontros regulares para analisar os diversos percursos.

O projecto desenvolveu-se ao longo de três fases:

- a primeira (1993), de caracterização e formação dos intervenientes e de elaboração de projectos de escola, incluiu a avaliação inicial, dois módulos de formação - um no domínio das áreas de expressão e outro no domínio do trabalho em equipa - e ainda sessões do grande grupo para elaboração de projectos de acção;

- a segunda fase (1994/1995), de experimentação e dinamização dos projectos de escola/jardim de infância, traduziu-se na formação de grupos de projecto (GP)- constituídos por professoras/educadoras de uma mesma instituição e por um elemento da equipa coordenadora com funções de orientação - e na elaboração de projectos de grupo. Nestes grupos, dois de educadoras e três de professoras, a acção consistiu na reflexão sobre registos escritos de actividades que as docentes consideravam adequadas a uma educação para a criatividade;

- a terceira fase, que decorreu ao longo de 1995/1996, foi de desenvolvimento do projecto, de avaliação e de verificação das mudanças ocorridas em consequência da integração da criatividade.

Ao longo destas fases, em função dos apelos dos contextos e dos participantes, o projecto sofreu alterações e ajustamentos que fizeram com que acabasse por se definir, assumidamente, como “um projecto que se cria”. Essas alterações e ajustamentos, traduzidos em novas ênfases num mesmo campo, tornaram-se produtos do próprio projecto, reconfiguraram a sua metodologia global e, em certa medida, o seu objecto central de indagação. Todavia, a referência à criatividade parecia requerer a alteração de um sistema mais vasto de acção e pensamento, para além dos processos de ensino aprendizagem. Implicava o sistema escolar (seus professores enquanto pessoas e grupo), o sistema educativo (enquanto fonte de obstáculos e condições), e a sociedade em geral (enquanto portadora de uma dinâmica cultural e educativa global). Por isso o projecto CRIA-SE tornou-se, essencialmente, um meio de estudo, por identificação e implementação colectivas, de modos de trabalho escolar adequados a um modelo de Educação para a Criatividade enquanto alternativo a um modelo prevalecente de Educação para a Conformidade.

O projecto resultou, assim, num modelo e num percurso, e implicou acções de intervenção, mas também de análise, divulgação e enquadramento.

Este relatório pretende dar conta do trabalho realizado, apresentando o campo de pesquisa, os resultados e processos centrais, e também outras acções desenvolvidas no seu âmbito. Assim, após a apresentação do campo de pesquisa, o relatório organiza-se em duas partes: na primeira apresenta-se o “Modelo de Educação para a Criatividade” produzido no seu desenvolvimento; na segunda, os “Percurso” efectuados por cada comunidade, instituição e grupo. Pretende-se, assim, sem simplificar excessivamente um processo que atingiu níveis elevados de complexidade, proporcionar duas grelhas de leitura de uma mesma realidade.

O CAMPO DE PESQUISA: NO INÍCIO DO PROJECTO

O projecto CRIA-SE desenvolveu-se em duas freguesias bem diferenciadas da cidade do Porto, sendo uma delas uma das maiores e modernas da cidade - a comunidade A - e a outra mais pequena e situada na zona histórica - a comunidade B. A 'escolha' destas áreas de intervenção foi determinada pela identificação, nas Delegações Escolares, das escolas do 1º CEB do Porto que apresentavam, à partida, uma maior estabilidade do corpo docente. Só após a aceitação do projecto pelos conselhos escolares destas escolas, ele foi proposto aos Jardins de Infância situados nas suas imediações, ambos pertencentes às respectivas Autarquias Locais.

Para o conhecimento das comunidades, instituições e pessoas envolvidas no projecto, recolheu-se informação caracterizadora relativa: ao grau de abertura dos professores à inovação, ao estado de estimulação do potencial criativo das crianças, à forma de organização típica do trabalho pedagógico e às representações prevalecentes de criatividade. Esses dados foram obtidos pela utilização de vários instrumentos: entrevistas aos presidentes das juntas de freguesia, Matriz do Self Profissional dos professores (MISPE)¹ (Abraham, 1984), entrevistas não estruturadas às professoras e educadoras, provas verbais (PV) e provas não verbais (PNV) de avaliação da criatividade das crianças². Analisaram-se, também, trabalhos das crianças dos jardins de infância e realizou-se um inquérito a todas as escolas da cidade do Porto para permitir estabelecer comparações.

1. Os contextos de intervenção

No quadro que se segue apresentam-se os dados relativos aos contextos de intervenção. Da sua análise destacam-se os seguintes aspectos. Em primeiro lugar, as comunidades, e as instituições em cada uma delas, são bastante diferentes. Se na comunidade B existem já fortes relações entre o Jardim e a escola primária, na comunidade A elas são inexistentes. Entretanto, sendo a *ratio* professor-aluno semelhante nas instituições de um mesmo nível de ensino, as da comunidade B têm cerca de metade dos alunos. Nas escolas primárias, este tipo de dados, cruzado com o número

¹ Esta Matriz foi utilizada apenas para as professoras do 1º CEB.

² Foram usadas as provas verbais (PV) "Suponha que" e "Histórias Imaginativas" e as provas não verbais (PNV) "Círculos" e "Enriquecimento de produto" (Torrance, 1972).

de professores, resulta numa diferença relativamente notável a dois níveis: enquanto a escola da comunidade B tem 6 horários normais num total de 8, a escola da comunidade A não tem nenhum horário normal; por outro lado, se na comunidade B a grande maioria das professoras são efectivas, na comunidade A apenas metade do corpo docente o é.

Quadro n.º 1 - Os contextos de intervenção

	COMUNIDA DE A		COMUNIDA DE B	
	Escola	Jardim de infância	Escola	Jardim de infância
Características da freguesia	Grande e situada numa zona moderna		Pequena e situada na zona histórica	
Características dos edifícios	Edifício com 25 anos, envolvente mas pouco grande, com vasto espaço funcional		Edifício antigo e em más condições de conservação	
Nº de alunos	346	86	187	50
Nº de turmas	16	4	8	2
Ratio adulto/ criança	1:16	1:7	1:17	1:9
Horário (turma)	desdobramento	normal	6 nor. e 2 desd.	normal
Taxa de sucesso (4ºano)	99%		80%	
Taxa de sucesso (2ºano)	100%		70%	
Frequência do jardim de infância da comunidade pelos alunos da escola	nula		elevada	
Nº de prof./ed.	22	5	11	3
Idade dos prof./ed.	36 - 57 anos	31 - 50 anos	35 - 60 anos	31 - 32 anos
Situação profissional	12 P.Q.G. D. V.	10 P. Q. 5 educ. com vínculo definitivo	7 P.Q.G. 4 P.Q.D.V.	3 educ. com vínculo definitivo
Adesão ao projecto	11	5	8	3

2. As educadoras / professoras, o trabalho escolar e a mudança

Se, confrontadas com o projecto, as professoras afirmavam, repetidamente, que não eram nada criativas, as educadoras, em geral, transmitiam a ideia de que já eram criativas. Para elas, tratava-se de, com o projecto, dar mais côr ao quadro já existente.

Nos Jardins, a organização do trabalho era, em todos os casos, semelhante: as salas eram organizadas por áreas - onde se destacavam a "expressão plástica", "a casinha das bonecas", a "garagem", "jogos" e "biblioteca" - e o trabalho era desenvolvido de forma independente.

Nas escolas, em geral, o modo de trabalho pedagógico comum era de tipo transmissivo e colectivo e baseava-se no trabalho de cada professor com a sua turma, embora com diferentes aparências.

Os dados do MISPE indicavam a existência de uma imagem profissional demasiado idealizada, baseada na negação dos conflitos e dependente do reconhecimento por parte

dos alunos e das autoridades educativas. No que diz respeito à abertura para mudar, revelava-se bloqueamento da dinâmica pessoal e dependência do aval das autoridades. Os dados indicavam, ainda, tal como acontece sempre em amostras de professores do 1º CEB (Abraham, 1972), que as necessidades de afiliação eram básicas neste grupo de profissionais.

3. As crianças das escolas e dos Jardins de Infância e a criatividade

Nos trabalhos observados e nas realizações das crianças dos Jardins, encontramos uma grande diversificação nos tipos de materiais, assim como o recurso a variadas técnicas de expressão.

Nas crianças da escola, a análise das provas realizadas revelara ser a criatividade uma capacidade comum a todas as crianças. As PNV indicaram que as actividades com maior número de estímulos e com menor definição proporcionam um nível mais elevado de realização criativa e que havia, devido provavelmente a efeitos de escolarização/socialização, um aumento gradual do número de categorias comuns em função da progressão nos anos de escolaridade. Constatou-se ainda que, no que diz respeito à fantasia, os resultados eram menos satisfatórios. A este nível acontecia o mesmo nas provas verbais. Entretanto, em geral, as situações expostas nas provas não foram percebidas como uma ocasião para criar, mas como um problema a resolver com alguma 'urgência'. Em todos os textos, nos vários anos de escolaridade e nas duas escolas, predominou a tendência ao "fechamento"³

As PV parecem indicar uma realização criativa inferior à das PNV, provavelmente por estarem mais dependentes, através do sistema simbólico da linguagem, de estilos de relação educativa prevalentes (com os professores e com os familiares), isto é, de representações estruturantes das, e estruturadas pelas, relações sociais e afectivas das crianças.

³ Referimo-nos a uma qualidade da *Gestalt*.

1ª PARTE - UM MODELO DE EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE

1- "PROJECTO CRIA-SE: UM PROJECTO QUE SE CRIA"

Os diversos produtos do projecto CRIA-SE convergem numa ideia fundamental: fazer da criatividade uma finalidade da educação - tornando-a mais adequada à resolução de problemas sociais vagos e mal definidos com que se confrontam as gerações actuais e com que se confrontarão as gerações futuras - é encetar um caminho que engendra e requer alterações profundas no sistema escolar e em todo o sistema social. É a esta ideia básica que nos referimos quando dizemos ter-se tornado objectivo do projecto a identificação de um modelo de Educação orientado para a Criatividade enquanto alternativo a um modelo, prevalecente, orientado para a Conformidade.

Nesta ecologia social sustentadora incluímos a própria prática científica enquanto prática social. Com efeito, possuindo um punhado de "ideias reguladoras", o projecto foi-se definindo a si próprio, também, como *investigação criativa*, a qual no dizer de Newman *et al* (1991: 11-12) "vai para além dos estudos muito enquadrados de comprovação de hipóteses (que tendem) a aperfeiçoar tanto a investigação até fazê-la morrer". Assim, não fazíamos mais que participar no que, cada vez mais, se considera ser o estilo próprio da investigação em ciências sociais e humanas, onde a prática metodológica se define como "campo constituinte" ou "campo de criação", resultando a cientificidade de um empreendimento progressivo que "obedecendo a um critério interno de orientação (...) aparece como estando, ele próprio, à procura das suas próprias normas" (Bruyne *et al*, 1991:12-13). Entretanto, tendo a pretensão de partir da acção desenvolvida por educadoras e professoras nas instituições e comunidades, fazendo dessa acção o seu meio primordial de indagação e definindo-se, por isso, metodologicamente, como investigação-acção, o projecto incluía-se de forma muito particular, e quase por definição, nesse quadro. No entanto, a referência à criatividade parecia obrigar, mais que qualquer outra, a assumi-lo em todas as suas consequências. De facto, o próprio processo, ao permitir a especificação do objecto central de indagação, resultou numa construção metodológica própria. Esta pode ser analisada a partir do jogo dos três

vértices do mesmo triângulo que, segundo Kurt Lewin, orientam toda a investigação-acção: a investigação, a formação e a acção.

No projecto CRIA-SE pretendia-se, inicialmente, estudar o efeito no desenvolvimento das crianças de um percurso tendente a recriar o núcleo do processo de ensino - aprendizagem intervindo na organização do trabalho pedagógico da escola e favorecendo as relações entre o pré-escolar e o 1º CEB. Considerava-se que essa recriação se traduziria em novos modos de organização do trabalho escolar e sabia-se, por isso, que uma tal tarefa implicaria um certo processo de aprendizagem dos próprios educadores.

No entanto, a formação era concebida como um ponto de passagem, transitório, para um objectivo central de construção do conhecimento a partir da operacionalização da acção. Se o trabalho em equipa e o trabalho de projecto eram as suas estratégias, o projecto não se orientava, preferencialmente, para a formação, ou seja, para a mudança (aperfeiçoamento) das pessoas, práticos ou investigadores (*cf.* Goyette e Lessard-Hébert, 1988). A formação resultaria do uso de técnicas no campo da prática e se traduziria na colaboração dos práticos na planificação da investigação, na elaboração de instrumentos de medida, na recolha de dados e na análise de resultados, de modo a integrar os práticos no trabalho de investigação,

Assim, considerando-se os três vértices da investigação-acção, mas enfatizando-se a acção - enquanto mudança de uma estrutura de acção - para a construção do conhecimento, dava-se à formação um carácter essencialmente técnico, sendo objectivo último do projecto prosseguir no conhecimento sobre a integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e suas repercussões no desenvolvimento das crianças. Tratava-se, essencialmente, de uma investigação de tipo operacional onde a colaboração entre práticos e investigadores, embora passando pela troca de informações com vista a um objectivo de investigação comum, não passava, obrigatoriamente, pela negociação para a construção de uma obra colectiva, sendo o próprio objecto de investigação construído nessa base.

O início da segunda fase do projecto, conhecida por fase de “concretização”, provocaria alterações profundas a este nível. Se o trabalho desenvolvido na primeira fase havia sido independente dos contextos de inserção dos envolvidos, agora, os grupos

esforçavam-se por conceber e levar a cabo planos de acção. É então que a postura adoptada pelas professoras e educadoras, manifestada em aceitações, recusas, medos, entusiasmos e interpretações próprias, permitiu evidenciar uma profunda discrepância, geradora de ansiedades várias, entre expectativas e recursos. Tudo se passava como se, iniciando a saída do sistema actual de acção para um outro - onde prevalecia uma representação de criatividade de tipo extraordinário ou "colorido" - os actores se vissem, de repente, perante o vazio, o abismo, o efémero, o supérfluo ou o impossível. Tornava-se saliente que se havia subestimado o que se revelava estar principalmente em causa no projecto: mudanças relativamente profundas, mais profundas do que se pensava, dos adultos envolvidos e dos seus sistemas de acção profissional.

Tendo-se em conta que quer as capacidades dos sistemas, quer as capacidades das pessoas, quer as condições necessárias à mudança tinham sido sobreavaliadas, havia que acrescentar às reflexões iniciais outras, relativas à problemática pessoal e sua articulação com as institucional e grupal. Essas reflexões configuraram-se em quatro tópicos:

1- A reorganização do trabalho escolar a que apela a integração da criatividade no quotidiano escolar interfere, fortemente, com disposições pessoais e grupais bem estabelecidas.

2- As dificuldades em pensar a integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano supõem uma estratégia defensiva necessária, posta em acção na ausência de condições pessoais e colectivas para a mudança que tal integração exige.

3- As disposições pessoais em causa surgem em forma de bloqueamento quer devido a uma auto-estima demasiado fraca - relacionada ou com um apego formal a metodologias tradicionais por relação com o qual toda a mudança é geradora de descontrolo, ou com a adesão a ideais demasiado idealistas que fazem com que se percepcione toda a mudança como impossível ou desprezável -, quer devido a uma auto-estima demasiado elevada relacionada com uma representação da qualidade pedagógica centrada no impacto do produto perfeito, independentemente do processo prosseguido.

4- O grupo é, também, um meio de promover, simultaneamente, a partilha e a exposição pessoal necessárias à reorganização do trabalho escolar e à mobilização das pessoas.

O vértice de formação teria, então, que passar a ter uma espessura mais forte. Devia, na sua base: delinear-se como um dispositivo de segurança psicológica; processar-

se na construção estruturada da própria alternativa, ou seja, constituí-la na própria procura, evitando a sensação de se estar perante o nada; dar da mudança uma proporção sensata e razoável que permitisse perspectivá-la como possível; centrar-se nos processos. Devia dar oportunidade de progredir a partir da experiência pessoal e do grupo, aliando: estratégias de mudança pessoal e estratégias de mudança do sistema (nos termos de Dewey), mudança de práticas e emancipação (nos termos de Stenhouse), desenvolvimento profissional e tomada de consciência da problemática institucional (nos termos de John Elliott).

Entre investigadores e práticos desenvolver-se-ia um processo de comunicação / colaboração baseado na negociação de saberes e poderes e assente na construção de um referencial comum para a educação para a criatividade, enfatizando-se o processo de aprendizagem colectivo do conjunto das pessoas participantes, mas também o papel securizante e facilitador que em investigação-acção-formação em contexto escolar deve ser assumido pelos investigadores externos (Hustler *et al* 1986).

A acção dos orientadores nos grupos passou a reger-se pelos seguintes princípios:

- a inovação escolar que a referência à criatividade requer exige a construção de um novo sistema de significados e relações e apela ao despoletamento de um processo de aprendizagem colectivo; o orientador deve zelar pela participação real dos envolvidos na análise dos problemas e nas decisões a tomar, sem impôr formas ou conteúdos;

- os actores devem manter o controle do processo; as rupturas a efectuar devem ser feitas no "ponto certo" (Crozier, 1977), o ponto em que as rupturas educativas necessárias se aliam às mudanças individuais que as devem acompanhar; o orientador não força nem impõe rupturas, pelo contrário, estabelece e demonstra continuidades quando a ruptura ameaça e se verifica, ao mesmo tempo que clarifica e ajuda à operacionalização de alternativas;

- dado o peso da tradição, a convicção inerente a práticas profissionais alternativas esclarecidas deve ser construída; daí que, a viabilidade das alternativas se relacione com a sua visibilidade, devendo por isso todos os progressos ser materializados, registados, escritos e reflectidos com o mesmo carácter de importância que tradicionalmente é dado a outros aspectos da vida escolar.

Os grupos deviam desenvolver o seu projecto de grupo como grupo, competindo a cada professor /educador registar actividades realizadas que, do seu ponto de vista, se adequavam a uma educação para a criatividade. Nas sessões de grupo reflectia-se sobre esses registos e reorganizava-se de acordo o desenvolvimento do projecto tendo em conta as suas finalidades. Os orientadores registavam também as suas sessões de grupo, sendo esses registos objecto de reflexão nas reuniões de equipa. Estes registos constituíram os dados de base para dar conta do processo de investigação, formação e acção do projecto CRIA-SE.

O carácter fenomenológico e compreensivo da investigação-acção assumia assim toda a sua relevância. A função de investigação presente nos dados é simultaneamente uma função de acção e de formação. Do ponto de vista da etnografia na escola, os registos de actividade são um meio de acesso a um maior controle sobre a própria actividade; segundo Peter Woods (1991) eles contribuem para dar ao professor a certeza necessária a toda a acção educativa (a rotina), mantendo-a aberta; entretanto, registando e reflectindo, o professor promove a sua autonomia como profissional reflexivo (Woods, 1987 e 1991; Schon, 1992). No contexto da etnometodologia (cf. Coulon, 1987) os registos são uma forma de dar conta da fabricação do mundo materializando-o; descrever uma situação é constitui-la, torná-la visível, é produzir interacção; não interessa o que se passou de facto mas a interacção produzida no próprio acto de descrição da situação. Em termos hermenêuticos (Packer, 1985), começa no registo o trabalho de interpretação; com eles, a acção em curso torna-se acessível à descrição temática (categorizada, organizada), revelando-se a actividade prática a necessitar de interpretação. Este processo, aumentando a sensibilidade a problemas, faz com que o campo de reflexão surja como necessário; a reflexão em grupo promove a intersubjectividade necessária à produção colectiva de práticas pedagógicas alternativas.

Esta incidência necessária no vértice de formação originou uma reconfiguração do projecto na qual a identificação de modos de trabalho pedagógicos adequados a uma educação para a criatividade, a partir de um processo de formação específico centrado nos grupos de projecto, passa a ser um objectivo em si, e prioritário. Esta mudança de ênfase, entretanto, fazia-se acompanhar de uma outra: a ideia de fundar o desenvolvimento do projecto em projectos de instituição com a comunidade manifestava-

se precoce; a referência à instituição e à comunidade enquanto lugares de projecto comum era um objectivo e não um tópico de entrada.

Assim redefinido, o projecto vai abrir-se, “sem cartas na manga”, à participação dos actores na diversidade das suas circunstâncias. De facto, para além das mudanças gerais referidas outras há, de tipo diverso, que expõem as especificidades das comunidades, das instituições e dos grupos em causa.

Entretanto, a mudança no vértice da formação alterou também o *status* dos outros dois vértices. Na medida em que a mudança verificada se forjou na tomada de consciência mais acurada da relação entre mudança de práticas e emancipação profissional, o vértice de acção vai referenciar-se mais fortemente a um processo de mudança social com implicações nas políticas de administração e de formação. A construção de um conhecimento novo, o vértice da investigação, sem prescindir dos meios formais usados, vai constituir-se, sobretudo, na compreensão das situações particulares em toda a sua ambiguidade e na análise das problemáticas e experiências vividas, e forjar-se num “control praxeológico”. Este caminho demonstrou-se exigente quer para os investigadores internos, quer para os investigadores externos, mas, curiosamente, foi dele que o projecto retirou os seus maiores efeitos.

2. O MODELO

Sendo a metodologia de pesquisa um processo de invenção de critérios mas também de autocontrole e comportando a ideia de cientificidade a ideia de diversidade mas também de unidade (Bruyne *et al*, 1991), o colectivo de investigação gerado, regulando o sistema mas cedendo à sua criatividade, investiu também, e progressivamente, na formalização do seu percurso, procurando objectivá-lo num espaço configurativo capaz de dar conta dos fenómenos e sua articulação. Este investimento resultou num modelo, o modelo de Educação para a Criatividade, que assume um estatuto de tipo ideal: ao expô-lo não pretendemos recensear todas as determinações reais e concretas de uma educação para a criatividade, mas apenas torná-lo inteligível dando conta da sua “caricatura”, do que nele é típico e singular, das constelação de conexões causais que nele são mais significativas.

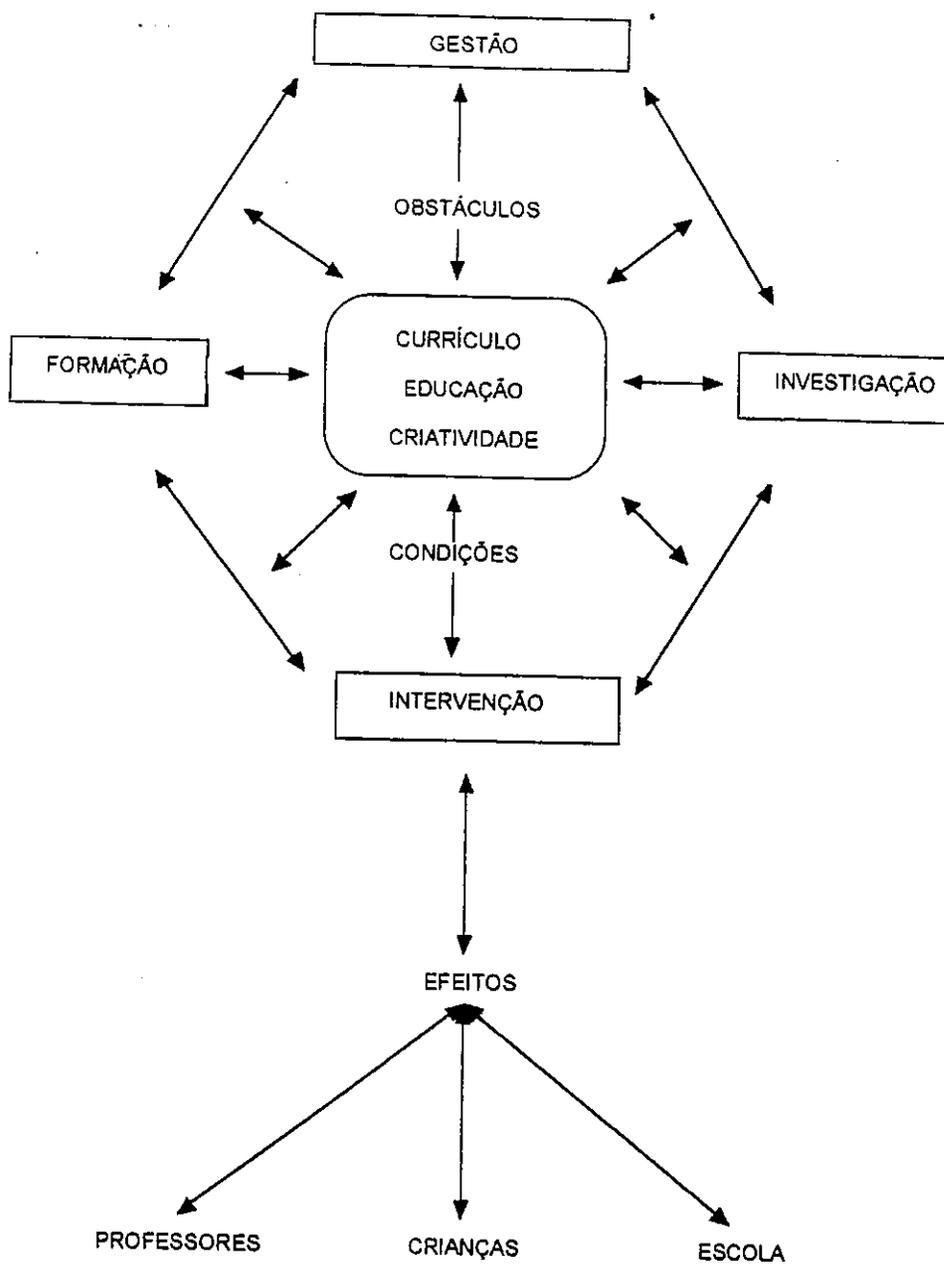


Fig. 1 - Modelo de Educação para a Criatividade

O processo de formação prosseguido, o conceito de criatividade construído e o currículo criado - organizado em torno das dimensões “ensino criativo”, “intercâmbio” e “escola criativa - são os principais produtos do projecto CRIA-SE e os principais

componentes deste modelo. A formação, em sentido lato, é o motor do modelo que proporcionou a construção do conceito e a criação do currículo. Ela estrutura-se em quatro dimensões assim definidas:

1. *Gestão*: princípios fundamentais que inspiram e organizam a acção dos investigadores externos em geral ou o trabalho do orientador para o seu grupo ou dos orientadores numa escola ou comunidade.

2. *Investigação*: realização de registos (pelos investigadores externos e internos) e reflexão que sobre eles é realizada.

3. *Formação* (em sentido estrito): o que se faz para fazer emergir a reflexão e facilitar a intervenção.

4. *Intervenção*: o efectivamente realizado ou o frequentemente e consensualmente falado com vista à intervenção.

O tópico “efeitos” refere-se às mudanças provocadas pelo projecto, do ponto de vista do colectivo de investigação, nas crianças, nos formadores e educadores e nas instituições. O tópico “condições e obstáculos” diz respeito aos aspectos identificados ao longo do processo, pelo mesmo colectivo, como outras determinantes dos fracassos e processos.

Nas páginas seguintes exporemos sobre a formação, o conceito e o currículo neste modelo e apresentaremos os seus resultados finais.

2.1. A formação

Como vimos, a formação adquiriu, no projecto CRIA-SE, uma espessura determinante. Instituir um dispositivo de formação, simultaneamente securizante e capaz de permitir o trabalho sobre representações e seu impacto nas práticas, tornou-se uma condição essencial ao prosseguimento do projecto e um dos modos de integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano.

A constituição desse dispositivo baseou-se, por um lado, na consideração da pessoa do educador - seus anseios, fantasmas, medos e projectos - como uma realidade incontornável e, por outro lado, no princípio de que a mudança efectiva de práticas é incrementada num processo de aprendizagem colectivo (partilhado). Em consequência, os grupos de projecto (GP) foram definidos como lugares privilegiados do suporte social

necessário à gestão das ansiedades pessoais e à construção partilhada de novas práticas. Elaborar um projecto do grupo a ser levado a cabo pelos seus elementos no trabalho com as crianças e a ser gerido em comum - colocando-se os seus elementos, pela partilha de um mesmo projecto, simultaneamente, para além da sua actualidade e do seu isolamento - foi a primeira tarefa realizada por esses grupos com o apoio da orientação.

Paralelamente, o projecto assumia-se como um processo colectivo de construção de um currículo de Educação para a Criatividade, necessariamente associado ao desenvolvimento profissional - pessoal e colectivo - dos envolvidos. O trabalho a realizar pelos GP configurou-se como "investigação-acção deliberativa" e o trabalho a efectuar pelos elementos da equipa coordenadora como "investigação-acção de segunda ordem". A primeira consiste na "reflexão-deliberação com impacto no desenvolvimento do currículo" - baseada no "diálogo colegiado pelo qual se constrói uma compreensão partilhada sobre as tarefas profissionais e os modos de as levar a cabo" - e traduz-se em desenvolvimento profissional enquanto "processo pelo qual um grupo de práticos autodetermina as suas próprias práticas"; a segunda diz respeito às condições facilitadoras da reflexão e do diálogo - condições de tipo psicológico e de organização - que a equipa coordenadora se devia esforçar por fornecer (*cf.* Elliott, 1990).

Os registos escritos, das educadoras / professoras, a propósito das actividades realizadas (e não as actividades em si) e das orientadoras relativos às sessões de GP, tornaram-se o "manual" fundador da formação e da investigação. Estas "narrativas" escritas são simultaneamente meios de "dar conta" de um caminho que se quer alternativo, de manter a segurança pessoal abrindo-a ao novo e de dar início, na pessoa, a um processo reflexivo que, fundando-se nas possibilidades dadas pela escrita, é, simultaneamente, estruturante e desenvolvimental. Mas elas são também "objectos transaccionais" portadores das imagens de si que se vão tornando partilháveis e acessíveis aos outros.

O fim de um tal processo é a emergência, em cada profissional, a partir da escrita e reflexão em grupo, de uma teoria própria sobre a sua acção educativa na escola, teoria que é, ao mesmo tempo, uma versão personalizada de várias teorias profissionais e consciência do lugar que ela ocupa no contexto da cultura profissional global da escola (O'Hanlon, 1993).

A formação definiu-se, assim, genericamente, como resultante (pessoal e colectiva) da acção e da reflexão e, particularmente, como produto do esforço de facilitação da

intervenção e da reflexão por parte da orientação em grupo, realizada com o fim de, finalmente, se tornar desnecessária.

Ao nível da gestão, revelaram-se de uma importância formativa ímpar os procedimentos tendentes a tornar visível um caminho que se faz fazendo. Estes procedimentos disseram respeito ao registo, organização, divulgação e arquivo dos produtos inovadores da intervenção, à elaboração e distribuição de actas de todas as sessões de GP - expondo os debates, as reflexões e as conclusões a elas inerentes - e, ainda, à realização de narrativas, orais ou escritas, sobre o próprio percurso de formação das pessoas, do grupo e destes na instituição. Construía-se, assim, o sentido de um processo que, por ser um processo humano total, atingiu, por vezes, um nível elevadíssimo de complexidade.

Revelaram-se também de grande efeito os momentos de conversação não estruturada - por vezes sessões inteiras - em que se forjava a partilha dos afectos, de uma filosofia e de uma prática.

A facilitação da reflexão começou por consistir na conversação sobre a utilidade dos registos, no debate sobre eles e na leitura e reflexão de textos sobre educação e criatividade, escolhidos pelos envolvidos. Nos anos seguintes, a generalização da adesão aos registos e a identificação, cada vez mais apurada, dos problemas que eles transportavam abrem, definitivamente, o campo de problematização da profissionalidade própria de uma Educação para a Criatividade: aumentou a carga pessoal / emocional presente nos registos, as temáticas destes alargaram-se a novos "lugares" escolares e tomou-se consciência da importância de aspectos institucionais na determinação dos comportamentos profissionais.

A facilitação da intervenção disse respeito sobretudo à modelação / simulação dos modos de relação e de organização necessários à realização eficaz (de acordo com os fins e finalidades pretendidos) das acções projectadas. Se, no primeiro ano, essa facilitação se centrou - seguindo as representações dos actores - no desenvolvimento individual do currículo na sala de aula (o ensino criativo), nos anos seguintes, ela centrou-se, também,

noutros lugares curriculares, progressivamente perspectivados como pertinentes: o intercâmbio e a escola criativa⁴.

Neste processo, os grupos foram-se tornando, cada vez mais, grupos (criativos), ou seja, lugares de desenvolvimento através: do hábito criado de demonstrar aprovação e entusiasmo em relação aos trabalhos de cada um e de todos; do clima de segurança afectiva gerado que permitiu expressar necessidades, desejos, pontos de vista diferentes e aceitar os riscos (profundos) necessários ao desenvolvimento; da aprendizagem conjunta, que possibilitou que o currículo de toda a escola se desenvolvesse.

Foi assim que, no sentido inverso ao inicialmente previsto, o centro de atenção se estendeu, *pela mão dos actores*, à escola no seu conjunto, enquanto inserida numa comunidade e numa sociedade particulares. Configurara-se, então, um verdadeiro processo de formação *centrado e baseado* na escola em que o desenvolvimento do currículo se associa ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento institucional.

O modelo Hermenêutico de Formação de Professores (*cf.* John Elliott, 1993), curiosamente construído por um caminho de indagação semelhante ao do projecto CRIASE - em que a mudança curricular se manifestava a *precisar* de desenvolvimento profissional e este a *precisar* de facilitação exterior -, surgiu, por fim, como um referencial fundamental na codificação de um processo de formação típico de uma Educação para a criatividade.

Ao caracterizá-lo, Elliott (1993) distingue-o do modelo racional - clássico e centrado na autoridade da instituição universitária - e do modelo do “mercado social”-centrado, mas não baseado, na escola - que aplicando “o sistema de produção-consumo que prevalece na esfera económica das democracias ocidentais à esfera social / cultural dos serviços públicos” (1993:16) e baseando-se em produtos rentáveis, desloca a *expertise* própria da formação da universidade para o *staff* senior da instituição ou do sistema educativo. O modelo Hermenêutico surge, no domínio da formação contínua de professores, como alternativo a um e a outro, define-se na cooperação entre professores e investigadores e adopta a investigação-acção focalizada na sala de aula e na escola que

⁴ Ensino criativo. Intercâmbio e Escola Criativa são três dimensões do Currículo de Educação para a Criatividade identificado no projecto, a que nos referiremos no ponto seguinte.

“insiste no papel do *professor como investigador* para a efectuação de melhorias em situações práticas definidas como complexas, ambíguas e imprevisíveis”(idem: 17)

A actividade de ensino é definida como uma ciência prática: a compreensão da acção é conseguida através da acção em situação e as acções são melhoradas à medida que a compreensão se desenvolve. O princípio fundamental do modelo é, por isso, o da compreensão situacional pelo qual a prática actual, compondo-se de interpretações distorcidas de situações particulares num todo, só pode ser melhorada pela melhoria dessas interpretações. Estas não são um mal a eliminar, mas antes uma condição da compreensão prática conseguida pela abertura à situação que, tornando as distorções iniciais impertinentes à interpretação, provoca um processo de acomodação dos dados discrepantes. Neste processo, a teoria está subordinada à compreensão prática: as análises teóricas são episódios numa tentativa global de chegar a uma compreensão holística da situação.

A formação de professores é, então, em grande parte, uma questão de facilitação do desenvolvimento de capacidades dos professores para a compreensão situacional como base para juízos e decisões inteligentes em situações educativas complexas, ambíguas e dinâmicas. Juízos e decisões que são, em carácter, éticos e não técnicos: interessa em que medida as decisões são eticamente consistentes com o que constitui os fins da prática profissional em causa e não a sua aparente e imediata rentabilidade.

2.2. O conceito

Na base da elaboração do projecto CRIA-SE, estiveram duas considerações: por um lado, assumia-se que um dos maiores óbices à integração da dimensão criativa no quotidiano escolar se devia à representação de criatividade prevalecente na sociedade em geral, e em particular, nos contextos educativos; por outro lado, vislumbrava-se que a integração da dimensão criativa no quotidiano escolar, pelos seus professores e educadores, apelaria a mudanças relativas a toda a organização de trabalho.

Foi tendo em conta que a fé no "pensamento divergente" não tem logrado vencer a lógica institucional do ensino autoritário e que os que viram na expressão livre da criança a "criatividade geral" compatível com a escola não conseguiram mais do que arrumá-la em áreas marginais do currículo que o projecto CRIA-SE se colocou como objectivo

introduzir a criatividade no centro das práticas escolares tentando ultrapassar a impertinência das tentativas já feitas nesse sentido.

Como já dissemos, tratar-se-ia, sobretudo, de desfazer a oposição central, prevalecte nos contextos educativos, entre função exclusivamente reprodutora da escola - centrada na transmissão dos saberes nucleares - e carácter exclusivamente inovador da criatividade, assim colocada fora da problemática central do processo de ensino-aprendizagem.

O processo demonstrou o bem fundado desta consideração mas também que a identificação de um conceito de criatividade acessível às práticas escolares se tornava um dos modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e portanto um dos seus objectivos fundamentais. Ele era parte integrante, e fundamental, do que cada vez mais se percepcionava como um modelo de Educação para a Criatividade e a sua elaboração seria uma componente imprescindível do processo de formação que, entretanto, se havia tornado saliente.

Na elaboração desse campo nocional, situada entre processo de formação e construção de um currículo de Educação para a Criatividade, podemos identificar quatro etapas fundamentais.

Em primeiro lugar, confirmando-se que a integração da dimensão criativa no trabalho escolar depende de uma definição de criatividade que se mantenha no registo do saber transformando-o, detectou-se que as áreas de expressão ou as práticas concernentes à educação pela arte não se constituíam, em todos os casos, como tópicos de entrada ou como mobilizadoras. De facto, e apesar da representação prevalecte de criatividade como algo de extraordinário, alguns grupos, perante o desafio de pôr em acção um projecto na prática quotidiana, centraram-se nas áreas "problemáticas" do currículo, ou seja, nas suas áreas nucleares.

Depois, revelando uma lacuna crucial nos estudos até ao momento realizados no domínio da criatividade em educação, tornou-se necessário aliar à "pedagogia da criatividade para as crianças" uma "pedagogia da criatividade" (um processo de formação espesso) para educadores: Torrance (1977) por exemplo, propõe as bases de uma "*pedagogia da criatividade*" para as crianças, mas não sugere um modelo de formação de adultos capaz de tornar os professores "*geradores de criatividade*"; como se, para tal, bastasse aplicar algumas técnicas a um determinado estado de desenvolvimento.

Numa terceira etapa, tratou-se de dar uma organização original e pertinente à diversidade das representações presentes, que se estendiam pelas expressões mas também pelas áreas nucleares do currículo, pela arte mas também pelo pensamento divergente. Dessa nossa tentativa encontramos eco em Saturnino de La Torre (1991) para quem a criatividade é “ter ideias e comunicá-las”: se “ter ideias” corresponde ao pensamento divergente e à face una da criatividade, “comunicá-las” corresponde à sua face diversa que, ao implicar diversos “écrans de amostragem,” se abre a todas as formas de expressão. Motivada pela reflexão sobre as actividades inerente ao processo de formação, esta conceptualização traduzia-se, por sua vez, num desenvolvimento e organização curriculares onde o trabalho por “grupinhos de projecto” decorria de “ter ideias”, e o “intercâmbio” da comunicação e troca, intraturmas e interturmas, do produto conseguido com elas.

Iniciado assim, o processo ia tornando visível a escola, até aí escondida atrás de um conjunto de salas de aula: a instituição, enquanto sistema, nas suas normas e regulações, aparecia, ora como obstáculo, ora como condição de mudança. Tornou-se, então, importante articular criatividade das pessoas e criatividade do sistema em que elas se integram, o que se revelou paralelo a articular criatividade e inovação. Se nos estudos tradicionais sobre criatividade e educação se admitia a possibilidade de se praticar um ensino criativo sem intervir nas relações sociais da escola enquanto organização (Heinelt, 1979) - sem se estabelecer, conseqüentemente, alguma relação entre ensino criativo, desenvolvimento profissional dos professores e inovação escolar -, no projecto CRIA-SE constatava-se que a integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano seria incrementada se essas relações fossem não só tomadas em conta, mas também aprofundadas nos seus elementos e nas suas interacções. Assim se identificou a “escola criativa”, nome por que ficou conhecida a dimensão curricular que abrange os elementos respeitantes a esta tomada de consciência.

Neste processo global, a criatividade foi surgindo como a componente de ideação e expressão que acompanha necessariamente a componente de inovação que, por sua vez, vai para além dela. Tal como prevê Amabile (1983), se a criatividade se pode definir como a produção de algo novo e apropriado por um indivíduo ou grupo - algo novo que, de acordo com Rogers (1954), emerge da acção que decorre da singularidade dos indivíduos, mas também dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias

disponíveis e disponibilizadas -, a inovação envolve a intencionalidade de melhoria da situação existente e tem uma componente social e aplicada clara.

As proposições seguintes resumem o campo nocional da criatividade que consideramos relevantes para a escola:

- 1.^a - a criatividade, enquanto capacidade de inovar com função adaptativa, distribui-se *normalmente* pela população humana;
- 2.^a - o potencial criador de cada indivíduo reparte-se desigualmente pelas diversas formas de pensamento e áreas de acção;
- 3.^a - a inovação eficaz não se verifica apenas na resolução de problemas já equacionados, mas mais ainda na identificação de problemas nunca antes percebidos;
- 4.^a - variáveis do contexto social podem favorecer ou inibir tanto o incremento das capacidades criadoras como a sua actualização em processos de criação;
- 5.^a - são condições essenciais da criatividade activa a liberdade de imaginar e de experimentar, a paixão investigativa, o espírito crítico, a interacção.

Nesta grelha o cognitivo não se opõe ao estético, o prazer não se opõe ao dever e a qualidade do trabalho não depende de cada professor/educador, mas do projecto comum que animou o grupo profissional da escola/jardim de infância.

Encontrávamo-nos, assim, quer perante questões centrais da inovação educativa, quer perante as grandes tendências actuais no estudo da criatividade. Este sofreu, na última década, um impulso novo, depois da desilusão que caracteriza a esse propósito a década de setenta, a qual levou Sternberg a dizer (*cf.* Sternberg, 1988): “não há fenómeno que eu gostasse mais de estudar, mas não tenho nenhuma ideia criativa a propósito de como fazê-lo, e não estou certo de quantas pessoas terão ideias criativas sobre isso”.

A década de oitenta corresponde à descoberta da pertinência social da criatividade e à sua emergência no panorama cultural com evidência inequívoca. De fenómeno apenas psicológico, a criatividade tornou-se um valor para as sociedades, sempre reclamado para a resolução de problemas mais complexos, sejam sociais, económicos ou políticos: “tornou-se, agora, inegável que nos defrontamos com duas grandes questões que nunca

nos foram colocadas antes: como nos adaptarmos com sucesso às mudanças e como mudar contextos que não conduzem ao bem-estar e à efectividade” (West e Farr, 1990).

Este reposicionamento da criatividade na cultura, como diz S. de la Torre (1991), acompanha-se da clarificação do próprio sistema nocional da criatividade. Com efeito, porque impulsionados por uma preocupação de relevância social num mundo mutável, os estudos sobre a criatividade - enfatizando os processos e os contextos mais do que os produtos e as pessoas - tendem a assumir as seguintes características (Sternberg, 1988; West & Farr, 1990):

1. Na polissemia, multidimensionalidade e diversidade do conceito identifica-se um núcleo comum: a criatividade tem as suas raízes na sensibilidade a problemas e necessidades; o processo criador desenvolve-se numa tensão entre o caos total e a estruturação excessiva e é dinamizado por impulsos internos e pressões externas, no sentido da auto-organização; o resultado é alguma transformação do meio externo ou / e das representações internas.

2. Abandona-se a perspectiva psicológica individual e prefere-se a visão de sistema dos processos criativos: o indivíduo é apenas uma entre outras partes necessárias para que ocorra um processo criativo; as respostas para os problemas que preocupam as pessoas requerem mudanças inovadoras não só nos comportamentos individuais, mas também nas estruturas organizacionais que os modelam e perpetuam.

3. Reconhece-se à criatividade um tempo de gestação e evolução onde intervêm os contextos.

2.3. O currículo

O entendimento de currículo que interessa considerar nesta análise integra-se na perspectiva global do projecto CRIA-SE que reconhece aos professores e educadores a capacidade de serem autores das mudanças educativas na escola e jardim de infância e desta forma assumir um forte protagonismo nas decisões e opções não só sobre o *como* ensinar mas também sobre o *quê* e o *para quê*.

Se, de um modo elementar, se pode dizer que a criatividade é a capacidade que cada indivíduo possui de produzir ideias (novas para si), dar-lhes forma e comunicá-las, então, um currículo que se lhe adegue, necessariamente, apela ao controlo de todo o

processo por quem o irá desenvolver, neste caso as crianças, as professoras e as educadoras.

Pressupondo-se um conceito de currículo como integrador das vivências produzidas nas instituições de acordo com uma lógica de acção relativa a valores e a princípios educativos (consensuais e conflituais), parece-nos agora claro que o problema reside na possibilidade de os desocultar e de os transformar, no sentido de criar uma dimensão de entendimento que permita a explicitação de especificações que, como refere Stenhouse (1987), expressam ideias ou grupos de ideias em termos da prática que se encontram submetidas à sua crítica e modificadas por ela.

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento do projecto as professoras, as educadoras, as crianças e a equipa do projecto envolveram-se num processo conjunto (cúmplice) de construção e reconstrução social de conhecimentos e de comportamentos e foram aprendendo a conhecer o que se queria saber, aprendendo modos de aprender.

“Julgo que o verdadeiro fundamento deste projecto não foi o produto em si (também importante sem dúvida) foi sim o processo e a dinamização de um «todo» fazer progredir e que culminou numa abertura orientada para a sensibilidade” (Registo de uma professora de 23/06/95).

A definição de um currículo numa Educação para a Criatividade resulta, assim, como fase final de um processo que, integrando especificações comuns nas diferentes instituições, corresponde a projectos e vivências diversas nas diferentes fases etárias das crianças, nos diversos níveis de ensino e de acordo com estilos institucionais, grupais e individuais. Pensamos ser na diversificação e adequação desses processos que a Educação para a Criatividade pode ter sentido e tornar-se possível nas nossas escolas e jardins de infância.

A atitude de indagação (partilhada e confrontada), que se torna necessária num tal processo, permite produzirem-se alguns consensos relativos aos valores e princípios que orientam a acção pedagógica. Para os participantes no projecto alguns valores educativos assumiram-se como essenciais, salientando-se a consideração da criatividade como um objectivo explícito da educação e por isso considerada em todas as áreas curriculares e o entendimento de que a escola e o jardim de infância são instâncias educativas e por isso empenhadas no desenvolvimento global das crianças. Em consonância, definiam-se como princípios de procedimento orientadores das relações e das actividades pedagógicas a

ênfase nos processos mais do que nos produtos e a necessidade de uma atitude de escuta e de valorização das ideias e propostas das crianças.

“(…) muitas vezes me perco e começo a fazer outras coisas porque os alunos levantam assuntos que conduzem a uma alteração da planificação. E aí eu entusiasmo-me e entusiasmo os alunos e partimos para outro assunto ou trabalho que nem estava previsto”(Registo de uma professora de 22/02/94).

A reflexão nos grupos de projecto dava conta de que progressivamente se abandonava a área de expressões como domínio electivo de uma Educação para a Criatividade e de que o holismo das actividades se sobrepunha cada vez mais à referência a uma só área curricular. Concluía-se que o sucesso escolar, entendido no sentido do que na lógica do sistema se promove ou se espera no ensino, não só não era colocado em risco como pelo contrário se lhe aumentava a probabilidade e se melhorava a qualidade.

“Até os alunos com mais dificuldades (...) demonstram um melhoramento notável na aprendizagem”(Registo de uma professora de 09/06/95).

O que se pretendia não era desenvolver a criatividade das crianças, das professoras e das educadoras mas promover o desenvolvimento global de todos os envolvidos através de uma Educação para a Criatividade, reforçando-se as considerações de Torrance e Myers (1978) de que em educação a criatividade tem implicações que não se esgotam no processo criativo.

Colocando-se o currículo na “mira” da acção transformadora das professoras e das educadoras, questionam-se, também, a concepção das formas de aprendizagem escolar e os modos de estar e de fazer a Escola. Sendo um mediador decisivo entre o currículo centralmente definido e os alunos, o professor assume uma determinação fundamental no desenvolvimento curricular, modelando os conteúdos e os códigos que estruturam esses conteúdos (Sacristán; 1989) e, por isso, a indagação de um currículo adequado à Educação para a Criatividade não pode deixar de reflectir as concepções dos professores e das educadoras sobre o conhecimento e as formas de o produzir. Estas concepções manifestam-se na atitude dos docentes não só nas práticas com as crianças como também na análise que realizam sobre essas mesmas práticas.

Ao consolidarem-se algumas convicções que permitiam compreender melhor a acção pedagógica e agir adequadamente nas situações concretas do quotidiano escolar, foi-se evidenciando que a Educação para a Criatividade implica desenvolver processos de

ensino-aprendizagem alternativos ao modelo tradicional. Estavam em causa, sobretudo, os processos de proporcionar às crianças a aquisição de saberes e de saberes-fazer.

“O que aconteceu foi um prosseguimento de trabalho que ia acontecendo ao mesmo tempo que surgiam novas ideias, imprevistos e outras soluções para as diferentes questões” (Registo de uma professora de 23/06/95).

“(…) os alunos propuseram-se a elaborar um trabalho sobre as festas tradicionais, estudando-as, investigando tudo sobre as mesmas e para isso vão necessitar de materiais diversos para a recolha de dados” (Registo de uma professora de 04/01/95).

O princípio de procedimento consensualmente partilhado de “dar a palavra” às crianças, estimulando a atitude de *perguntar* e ajudando-as a construir perguntas geradoras de acção, configurou a adopção do trabalho de projecto como a metodologia mais adequada. O processo de ensino-aprendizagem não só deveria partir das propostas negociadas entre as crianças e as professoras e educadoras, mas também deveria ser desenvolvido por grupos de alunos organizados, de modo diferenciado, por problemas a resolver ou acções a efectuar.

O trabalho de projecto revelava-se um dispositivo pedagógico simultaneamente desconstrutor do entendimento de conhecimento como algo *já feito* para o transformar num conhecimento *a fazer* (compreensão do conhecimento como socialmente gerado; Stenhouse, 1987) e possibilitador da criação de condições para a participação, experimentação e descoberta necessárias ao processo criativo, verificando-se quer no trabalho pedagógico com as crianças quer na reflexão sobre as práticas, desenvolvida nos grupos de projecto. A criatividade, como modo de perceber o meio e de o transformar, imprimindo à acção uma determinada intencionalidade, relaciona-se intrinsecamente com o trabalho de projecto.

O saber torna-se, então, cada vez menos transmitido em “lições” em que o professor é o único agente da actividade. A transmissão é substituída pela problematização e ideação, seguida de investigação, procura, recolha e organização da informação, ou então os meios informativos e formativos são sujeitos a transformações e utilizações produtivas não habituais e múltiplas.

“(…) um trabalho desta índole implica muita pesquisa, organização e acima de tudo paciência, compreensão e partilha de ideias entre os vários grupos” (Registo de uma professora de 09/06/95).

Os produtos, quer os resultantes da acção das professoras e das educadoras quer os resultantes da acção das crianças, deixam de funcionar como resultados finais a partir dos quais se faz uma avaliação do trabalho já desenvolvido; tornam-se fonte de avaliação prospectiva e de emergência de novas acções fomentando “a aprendizagem mediante um estudo reflexivo dos problemas” (Stenhouse, 1987: 167), porque se todas as perspectivas dos professores são importantes para configurar a profissionalidade docente, as suas concepções epistemológicas são determinantes para a tomada de decisões sobre as práticas pedagógicas.

“(…) houve mais reflexão tanto da minha parte como da dos alunos. Reflectimos sobre o que estava bem, o que estava mal, o que era necessário mudar”(Registo de uma professora em 24/04/94).

Evoluir numa Educação para a Criatividade exigiu aos profissionais envolvidos a capacidade de identificar e de aprofundar novos modos de acção pedagógica. Essa capacidade integrou-se, necessariamente, nas competências já existentes, pois não se tratava de procurar critérios exteriores aos quais os participantes se deveriam adequar. Como refere Crozier (1977), as capacidades actuais não são um obstáculo à mudança, antes são o ponto de partida para a mudança eficaz pois nada se faz de novo sem partir (tirar partido) do que já se fez.

“(…) a reflexão, que se seguiu, revelou que existe no grupo o domínio de um saber ligado a experiências diversas e ricas do ponto de vista pedagógico e que (...) a procura de prescrições externas carecia de sentido” (Registo de reunião de G.P. em 26/01/94).

O trabalho de projecto, utilizado pelas crianças, pelas professoras e pelas educadoras, facilitou o questionamento e a procura de alternativas ao colectivismo, assumido no projecto como um dos principais obstáculos à educação para a criatividade. No dizer de Peter Woods (1991), os colectivismos são conservadores, não só porque neles se tende a funcionar num quadro formal, independente dos problemas e das características reais dos conceitos de acção mas também, porque eles aumentam o carácter individualista (ausência de comunicação entre colegas e centração da actividade pedagógica na sala de aula) na acção do professor. Sacristán (1988) alerta-nos para o facto de o individualismo profissional conduzir a uma visão conservadora da prática educativa, obstaculizando o questionamento de estruturas sociais de funcionamento colectivo. A profissionalidade compartilhada, a que o mesmo autor faz referência torna-se

então, numa premissa necessária para a criação de espaços de decisão que conduzam à aprendizagem profissional mediante um estudo reflexivo dos problemas.

No projecto, a profissionalidade compartilhada gerou-se não só na comunicação entre as professoras e entre as educadoras, mas também no diálogo entre os dois grupos profissionais, permitindo a reflexão em comum sobre as práticas educativas, conduzindo a um saber mais esclarecido das especificidades da acção profissional de cada um dos grupos e produzindo níveis mais elevados de auto-realização pela troca de experiências, integração e coordenação de estratégias de acção.

O currículo de uma Educação para a Criatividade foi, assim, definindo-se por referência a processos cada vez mais abrangentes (da sala de aula à escola e à comunidade) e mais complexos (da relação professor-aluno às relações entre crianças de várias turmas, entre as professoras de uma mesma escola e as educadoras de um mesmo jardim de infância), configurando um modelo, entendido como um conjunto de relações minimamente coerentes entre os níveis da sociedade, do sistema educativo, das escolas e dos seus planos de formação e de ensino-aprendizagem.

O modelo pretende formalizar o *vivido* e o *reflectido* nos grupos de projecto e nas escolas e jardins de infância e constituir um referente (não um programa a seguir) para quem se “aventurar” a procurar alternativas ao modelo de educação para a conformidade prevalente nas nossas escolas. O modelo desenvolve-se em torno de três dimensões da acção pedagógica: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa (anexo 1).

O **ensino criativo** (designação emergente no projecto mas que no entanto não nos parece de todo correcta por se tratar mais da aprendizagem de professores e alunos do que de ensino), sendo do domínio da relação pedagógica do professor com a sua turma, refere-se ao processo que ocorre quando se proporcionam aprendizagens criativas que mobilizam a produção de informações e de saberes e o desenvolvimento de novas competências, pelas crianças e pelos professores. Recorre, essencialmente, à metodologia de projecto desenvolvida diferencialmente por pequenos grupos de crianças.

A sala de aula e a turma revelam-se, então, insuficientes para dar resposta à dinâmica de desenvolvimento dos projectos dos grupos de crianças e estabelecem-se modos de intercâmbio entre as várias turmas da escola e os seus professores, promovendo-se a troca de experiências e o convívio em diferentes espaços. O intercâmbio realiza-se, sobretudo, na apresentação pelos grupos ou turma, a outras turmas ou grupos, visitantes ou visitados, dos produtos parciais ou finais, com recurso a

diferentes formas e suportes de comunicação e expressão, e pretende proporcionar o convívio, a troca e a utilização de saberes.

Ao permitir criar novos modos de utilização do espaço e tempo escolares, o intercâmbio possibilita formas de relação entre as crianças e os professores até então não experimentadas, evidenciando uma «zona potencial» de formação e de transformação nos processos relacionais e de ensino-aprendizagem.

As estratégias e metodologias desenvolvidas na Educação para a Criatividade, ao incidirem no ensino criativo e no intercâmbio, revelam que o seu sucesso depende do sistema de acção e de relações existente na escola. Ao introduzirem-se mudanças no trabalho pedagógico dos professores e nos modos de pôr em relação as crianças das diferentes turmas, alteram-se os referentes do projecto de escola existente. Desocultam-se lacunas até então não identificadas e descobrem-se novas dimensões onde é possível intervir e transformar.

A Educação para a Criatividade implica, assim, a transformação de toda a escola na construção de um projecto que favoreça o desenvolvimento da comunicação e da participação na procura de novas formas de viver a e na escola. Esta dinâmica, entendida no projecto CRIA-SE como a escola criativa, permite a integração do trabalho desenvolvido nos domínios do ensino criativo e do intercâmbio num projecto de desenvolvimento educativo mais vasto de toda a instituição com o objectivo de fazer dela uma verdadeira comunidade educativa adequada às necessidades de socialização do mundo de hoje.

O processo global referido torna-se possível quando, na procura de modos de integrar a dimensão criativa no quotidiano escolar, as educadoras e as professoras são, elas próprias, criativas; ao arriscarem na experimentação e construção de um percurso pedagógico sobre o qual a única certeza é o facto de ser imprevisível; ao serem capazes de diferenciar a acção pedagógica com as crianças e de comunicar com os outros para possibilitar essa diferenciação; ao intervirem na escola com interesse e entusiasmo e revelarem a capacidade de conceptualizar a experiência pela reflexão individual e partilhada em grupos de professoras e de educadoras, onde questionam e se questionam na procura de alternativas e de novos sistemas de acção pedagógica, potenciadores da transformação institucional.

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE
 MODELO INTERACCIONISTA/COMUNICACIONAL CENTRADO NA PRODUÇÃO DE SABERES

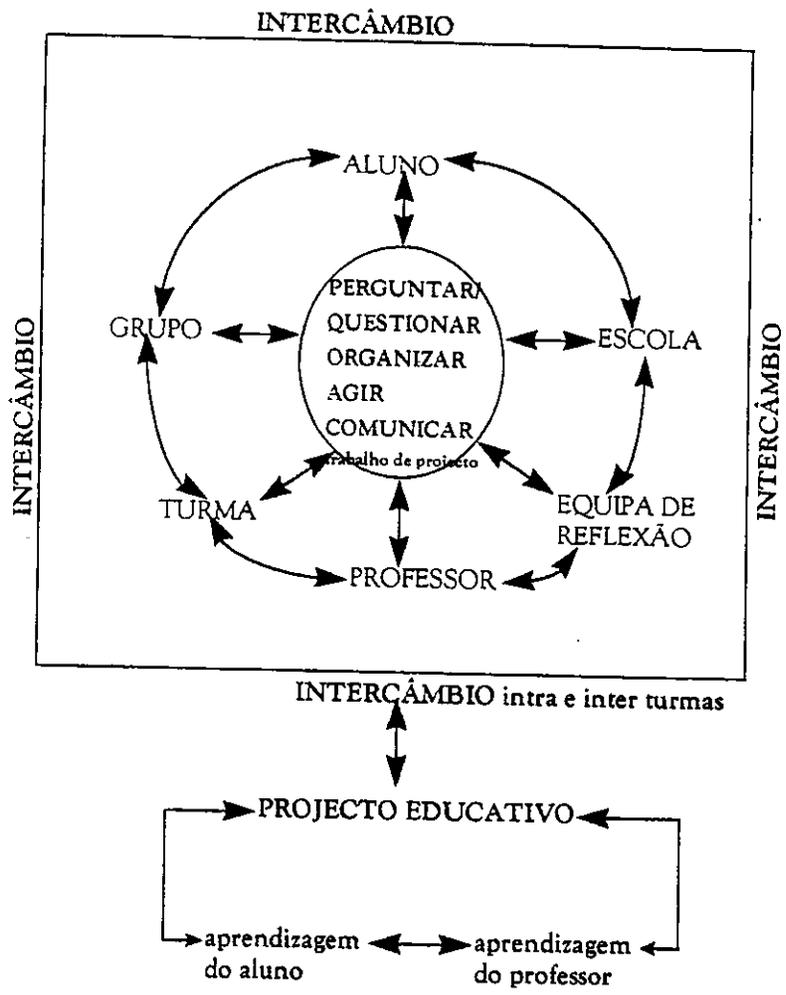


Fig. 2 - Currículo de Educação para a Criatividade

3. O CAMPO DE PESQUISA: NO FIM DO PROJECTO

3.1. Os contextos de intervenção

A situação estrutural inicial das escolas e dos jardins de infância, relativamente às características do corpo docente, às taxas de sucesso escolar e à ratio adulto/criança, não sofreu alterações relevantes para a análise do processo desenvolvido no projecto CRIA-SE.

Salientam-se, no entanto, alterações, constatadas pela observação decorrente da intervenção, quer na inserção das instituições no meio local, quer nos modos de relacionamento entre as escolas e os jardins de infância.

Comunidade A

O financiamento do projecto Fazer Escola, referente ao eixo pedagógico do projecto de escola entretanto elaborado no âmbito da “escola criativa” do projecto CRIA-SE, gerou uma dinâmica interna e de abertura ao exterior quer pelo seu desenvolvimento, quer pela sua divulgação em seminários, encontros e publicações.

A escola intensificou as relações com a Junta de Freguesia e com a Câmara Municipal no sentido de melhorar as suas condições, designadamente no fornecimento de refeições às crianças mais carenciadas e na criação de um espaço para ocupação dos tempos livres; a Associação de Pais foi relançada por iniciativa do conselho escolar e passou a ter uma intervenção mais significativa na vida da escola. Esta tornou-se um assunto de profissionalidade nas suas dimensões de convivialidade, pedagógica e de comunicação, o que se traduziu num novo projecto financiado pelo IIE, “Fazer Escola para o século XXI”.

As relações da escola com o jardim de infância, inexistentes no início do projecto, tornaram-se frequentes e profissionalizadas, verificando-se um aumento, muito significativo, no número de crianças do jardim de infância que escolheram esta escola para iniciar a escolarização.

A criação de uma biblioteca no jardim de infância permitiu que se estabelecessem novas relações com os pais, pois estes assumiram um papel activo na sua dinamização. A

biblioteca foi, também, disponibilizada para utilização pelas crianças e professoras da escola.

Comunidade B

As obras de beneficiação realizadas nas instalações da escola forçaram a transferência desta para outro local (já fora dos limites da freguesia), onde passou a funcionar em regime de desdobramento com outra escola. Esta situação, sempre encarada como provisória, introduziu alterações quer na sua dinâmica, quer nas relações existentes com o Jardim de Infância.

Se, no primeiro ano de desenvolvimento do projecto, os encontros entre educadoras e professoras e a programação de iniciativas conjuntas foram frequentes e sentidos de modo positivo pelas instituições, com a transferência de instalações da escola as vivências da comunidade esbateram-se e praticamente se extinguiram.

Ao regressarem após vários meses, ao antigo edifício, já remodelado e com novas potencialidades de utilização pedagógica, as professoras centraram-se na recriação do projecto de escola, o que dificultou o retomar das relações estabelecidas com o jardim de infância.

No entanto, a forte ligação da escola à população da freguesia permaneceu dominante nas actividades pedagógicas, nomeadamente no estabelecimento de relações com associações culturais da comunidade.

O jardim de infância manteve a sua forte vinculação ao meio local, o que determinou, em grande parte, a acção das educadoras.

3.2. Os adultos

Os instrumentos formais utilizados no projecto permitiram, numa fase inicial, caracterizar os contextos educativos onde se iria intervir, e pensávamos que permitiriam constituir algumas orientações para a acção a desenvolver. O processo revelar-nos-ia, contudo, que a orientação não se podia fundamentar numa pré-avaliação, dependendo antes da sua permanente interacção com as vivências e transformações decorrentes do desenvolvimento do projecto.

Salientando-se a produção de outras formas de recolha de informação no interior do projecto, parece-nos no entanto que a utilização, na fase final, dos instrumentos usados na fase inicial permite não só reforçar alguns dos resultados da investigação-acção, como também objectivar percepções produzidas no contacto com as instituições.

A comparação dos resultados iniciais e finais do MISPE (Abraham, 1984) revela alguns indicadores bastante pertinentes para uma análise avaliativa do projecto, salientando-se a ocorrência de variações nas configurações que são diferentes para cada uma das escolas. A consideração de que os processos vividos adquiriram, de facto, especificidades que se relacionam, não só com as características próprias dos contextos de intervenção, mas também com as características pessoais dos orientadores, reforça-se, assim, na análise destes resultados.

A descida, bastante significativa, da configuração 1 (Harmonia Perfeita) na escola da comunidade A, que apresentava valores muito elevados na fase inicial relativamente a outras amostras portuguesas, revela uma imagem de si mais realista e menos idealizada. Com efeito, ao permitir às professoras a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o exercício de um autocontrolo sobre a sua própria acção, mantendo-a simultaneamente aberta à acção das crianças, o hábito de registar e confrontar ideias e práticas induz um conhecimento mais complexo dos contextos educativos e por isso também menos idealizado. A subida elevada da configuração 10 (Angústia de ser desmascarado) nessa escola, parece-nos, tendo em conta outros dados de observação, estar relacionada com efeitos de insegurança provocados pela conexão entre a publicitação (exposição) progressiva do trabalho e o sentimento de distanciação entre o que se projecta realizar e o que nas situações reais da acção se torna possível concretizar. As subidas verificadas nas configurações 3, 8 e 9 tornam-se muito significativas no contexto do projecto. Relacionando-se directamente com o trabalho realizado com as crianças, revelam uma maior identificação e abertura à criança e satisfação na relação pedagógica, mesmo que isso signifique uma confrontação com as autoridades pedagógicas. O princípio de procedimento curricular de “dar a palavra às crianças”, manifestando-se uma das primeiras convicções produzidas no desenvolvimento do projecto, revelou-se também um factor decisivo para a vinculação e o entusiasmo manifestados pelas participantes, por se tratar de uma dimensão que no quotidiano escolar produz transformações mais facilmente

observadas. A subida na *autonomia, aceitação e abertura de si* indicia-nos que o projecto possibilitou, efectivamente, o desenvolvimento profissional destas docentes.

A diminuição, na escola da comunidade B, da configuração 2 (Identificação à autoridade) é também sintomática da aproximação à criança, revelada pela subida das configurações 3 e 8, pois significa que há um distanciamento entre o Self para a autoridade e o Self actual que é, agora, mais favorável ao Self para os alunos.

A subida, nas duas escolas, da configuração 11 (Juízo conflitual) não nos surpreende, antes pelo contrário confirma a percepção construída no interior do projecto, de que o desenvolvimento profissional dos professores e a transformação das instituições, apesar de necessitarem da produção de alguns consensos, não inibem os conflitos desocultam-nos, intensificam-nos e rentabilizam-nos na procura de níveis superiores de realização profissional.

É possível, aliás, estabelecer um paralelismo entre estes resultados e os resultados de um questionário realizado a todas as educadoras / professoras envolvidas com o objectivo de conhecer o seu entendimento sobre dimensões essenciais do processo desenvolvido.

As várias dimensões a que os participantes fazem referência integram-se nas dimensões do modelo de Educação para a Criatividade produzido no projecto ou seja, centram-se na formação, no conceito e no currículo e confirmam a sua adequação aos processos efectivamente vividos nas instituições, legitimando a tradutibilidade realizada pela equipa do projecto.

Um dos resultados mais relevantes deste inquérito diz respeito ao facto de, quando inquiridas sobre o domínio de maior impacto no projecto, as educadoras / professoras referirem em primeiro lugar a mudança do trabalho de escola (escola criativa) e a mudança através da realização e reflexão de registos.

A explicitação de mudanças e efeitos positivos nas instituições, nas crianças, nas professoras e nas educadoras, embora não possa ser entendida como um dado objectivo da ocorrência dessas mesmas transformações, é indiciadora de que elas são percebidas pelos participantes como necessárias e implicadas na Educação para a Criatividade. Parece-nos ser este, também, um dos “produtos” do projecto, pois a emergência de novas atitudes passa pela capacidade prévia de as conceber e explicitar como desejáveis em confronto com as que se possuem.

Os efeitos nas crianças, para além de revelarem um desenvolvimento global no qual se salientam a socialização, o sucesso escolar e a capacidade criativa, evidenciam que o trabalho pedagógico se centrou nas suas capacidades de iniciativa, de descoberta e de comunicação por referência ao ensino criativo.

Os efeitos nas professoras e nas educadoras situam-se ao nível profissional e pessoal. No primeiro refere-se a transformação profissional no sentido de uma maior atenção à criança, de uma prática reflectida e de uma disposição para a mudança. No segundo dá-se conta de uma conquista de autoconfiança e confiança nos outros pela construção de laços afectivos.

Os efeitos na escola revelam a vivência de processos nos quais se procura uma reequilíbrio de sentido positivo por referência à escola criativa.

3.3. As crianças

Embora a comparação entre a fase inicial e a fase final dos resultados obtidos nas provas verbais e não verbais de criatividade, realizadas pelos alunos, não fosse um objectivo concretizável, por se terem verificado mudanças nos grupos, viria a ser o desenvolvimento do projecto a retirar-lhe o sentido.

A clarificação de que na Educação para a Criatividade se enfatizam, sobretudo, os processos e os contextos mais do que os produtos e as pessoas torna pouco significativos os resultados obtidos nessas provas. A elevada complexidade das situações educativas salienta a visão de sistema dos processos criativos mais do que a sua perspectiva psicológica individual e, assim, a constatação de que os resultados obtidos, no início e no final do projecto, são semelhantes, apenas nos permite concluir pela inadequação destes instrumentos para dar conta das transformações entretanto explicitadas pelos participantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a apresentação do modelo de Educação para a Criatividade construído ao longo do projecto CRIA-SE, dissemos tratar-se, ainda que *grosso modo*, de um ideal-tipo, e frisámos que com ela não recensearíamos todas as determinações reais e concretas com que se deparou a sua construção, nem as diversidades e relatividades que a sua configuração típica esconde.

Por isso, vamos agora dar conta de algumas reflexões emergentes da concretude, da diversidade e da relatividade, que se constituem, ainda, em resultados e que dizem respeito quer às dimensões presentes no modelo, quer a outras que ele não prevê mas que marcaram o desenvolvimento do projecto.

4.1 O outro lado do processo de formação

A este respeito é possível inventariar algumas condições de sucesso que coincidem com as que têm sido identificadas em projectos de metodologia semelhante (*cf. Hustler et al*, 1986) e que são simultaneamente indicações para a formação e para a administração. Essas condições dizem respeito à necessidade, para este tipo de processo formativo, de um “tempo qualidade” nas escolas, de um “espaço intelectual” nos grupos, e de formadores capazes de serem simultaneamente colaboradores, agentes securizantes e investigadores.

A geração do “tempo qualidade” implica condições estruturais e condições dinâmicas: as primeiras dizem respeito à necessidade de existência, no horário lectivo, de tempos próprios para reunião dos grupos; as dinâmicas referem-se à existência e despoletamento de “comodidades” e “aderências” que permitam fazer desses encontros momentos queridos de progressão. Neste aspecto, o “tempo qualidade” relaciona-se com a formação no grupo de um verdadeiro “espaço intelectual” enquanto reflexão cuidadosa e partilha genuína de ideias. A criação deste espaço é, em si, um objetivo da formação centrada e baseada na escola por ser ele o grande ausente na prática quotidiana dos professores. No projecto, viveu-se o que é várias vezes referido na literatura e que diz respeito à dificuldade em envolver os professores numa prática reflexiva, mesmo quando interessados verdadeiramente em encetá-la. A progressão nesse percurso demonstrou-se marcadamente dependente das qualidades dos formadores mas também dos elementos

constituintes dos grupos: também no CRIA-SE se demonstrou importante quer a presença de “advogados do diabo”, sem os quais não se gera a polémica e o conflito geradores de questionamento e mobilização, quer o papel securizante do orientador.

O papel deste, entretanto, assemelha-se a uma “clínica social e educacional” simultaneamente desafiadora e exaustiva. A “procura de relevâncias mútuas” entre investigadores externos e internos implica, de parte a parte, um esforço, para já, talvez excessivo, devido à disparidade que separa os contextos de inserção de cada um.

4.2. Mudança e reconhecimento

As anotações anteriores relacionam-se com outras: a profundidade, e portanto morosidade, das mudanças implicadas; a “vivência do tempo” que caracteriza as escolas - profundamente circular e aparentemente pontilhado - e a possibilidade de apropriação pelas instituições dos processos de emancipação despoletados. Estas tornaram evidente que era nesta apropriação, susceptível de estabelecer continuidades e de manter mobilizações, que devíamos incidir. Entretanto, manifestava-se que o reconhecimento interno e externo tinha efeitos potencializadores quer na mobilização, quer na apropriação.

O projecto CRIA-SE “lidou” directamente com a mudança, seus obstáculos e facilitadores. E, de facto, a mudança surgiu, visível na organização e desenvolvimento curricular, mas também na própria mobilização pessoal e institucional para a mudança. Nesta mobilização crescente podemos identificar três momentos cruciais, tendo o reconhecimento jogado, em cada um deles, um papel determinante.

O primeiro momento diz respeito à relação estabelecida entre orientadoras e professoras ao nível dos grupos de projecto: o “clima de segurança psicológica” tinha na “conotação positiva” um dos seus pilares.

O segundo momento, localizado no início do segundo ano, diz respeito ao destacamento pela DREN/ME das professoras do quadro de vinculação, para que pudessem, na escola, prosseguir o desenvolvimento do projecto.

O terceiro momento surge, numa das escolas, com o financiamento, pelo IIE, do seu projecto «Fazer Escola», baseado nas experiências curriculares já realizadas e na mudança institucional já verificada: a adesão colectiva tornava-se, no limite, estrutural.

Nos dois últimos momentos, a componente cognitiva do reconhecimento toma ênfase em relação à componente afectiva: no primeiro destes casos o reconhecimento faz perspectivar a inovação que o projecto engendra como integrada no sistema, e não marginal a ele.; no segundo, permite que o caminho efectivamente percorrido seja visto como um bom caminho; o primeiro integra a inovação no profissionalismo, o segundo clarifica o sentido dessa inovação.

4.3. Comunidades, escolas e grupos

O projecto, tendo em conta as suas características, não só teve desenvolvimentos diferenciados nas comunidades, nas instituições e nos grupos, como revelou especificidades destes e daquelas. Com efeito, a cada comunidade, instituição e grupo seria possível fazer corresponder uma “cultura própria”. No que diz respeito às comunidades, por exemplo, o facto de uma corresponder a uma zona profundamente “urbana-moderna” e a outra “tradicional-bairrista”, parece estabelecer relações com o modo de funcionamento típico do projecto em cada uma delas: enquanto na primeira, mais “individualista”, o percurso “certo”, a caminho de um projecto vivo, poderia ser o que parte da desvinculação, na segunda, mais colectivista, o percurso certo partiria da vinculação.

Estas características e impactos vislumbraram-se quer nos Jardins de Infância, dependentes das respectivas Juntas de Freguesia, quer nas escolas. Ao nível dos Jardins, algumas das diferenças residem no relacionamento com as autarquias. Enquanto no Jardim da comunidade mais “colectivista” esse relacionamento foi muito próximo e o desenvolvimento curricular derivou, em grande parte, de propostas da Junta, no outro a autonomia surgiu como inevitável. Nas escolas, foi sobretudo o número de professoras efectivas e de horários normais, superior na primeira das referidas anteriormente, que marcou o desenvolvimento do projecto através da formação e composição dos grupos e dos seus horário e calendário de reuniões. Numa, foi necessário constituir dois grupos de projecto diferentes (onde diferenças de horário se aliavam a diferenças de idade e de situação na carreira), enquanto na outra se formou um só grupo que incluía, muitas vezes, as educadoras.

Estas e outras características resultaram em dois percursos diferentes: um com investimento maior no planeamento, na reflexão, na organização e na instituição; o outro

mais centrado nas acções, nas actividades realizadas e num maior envolvimento com o meio.

4.4 Níveis de ensino e sua articulação

Nas duas comunidades, o facto de educadoras e professoras terem construído este projecto em conjunto, ao permitir melhorar a compreensão e troca recíprocas, originou um maior conhecimento das especificidades de cada uma das realidades profissionais e a tomada de consciência do tipo de sequencialidade a estabelecer entre elas: o desenvolvimento do projecto indica - contrariamente à ideia prevaiente de que cada ciclo prepara para o ciclo seguinte - que essa sequencialidade deve ser estabelecida a partir da base, assentando “cada ciclo no anterior, aprofundando-o e alargando-o”.

4.5. Criatividade, educação escolar e investigação

O trabalho dos professores e dos educadores - essencialmente relacional e socialmente determinado - caracteriza-se por uma elevada complexidade na qual se constroem significados sobre a realidade pedagógica que orientam a acção e determinam quer as decisões relativas à gestão do quotidiano (carregado de imprevisibilidade), quer as opções éticas e metodológicas sobre o ensino e a Escola. Esta configuração da situação educativa constituiu um dos problemas originários do CRIA-SE: considerámos como inadequadas (ou, pelo menos, pouco eficazes) as metodologias que têm sido utilizadas na investigação sobre a criatividade em educação, por não terem produzido efeitos transformadores.

O projecto permitiu, no entanto, avançar nesta consideração, tornando clara a ideia de que a pretensão de compreender as possibilidades de uma Educação para a Criatividade não pode ser concretizada senão pelos próprios educadores/professores, numa atitude de indagação sistemática que submete a acção à auto-reflexão crítica. E, porque as práticas dos professores e educadores não são exclusivamente auto-determinadas - integram-se antes num sistema de acção onde assumem particular importância os modos de organizar o trabalho pedagógico na instituição -, a depuração do conceito de criatividade até ao limite da sua compatibilidade com a Escola só pode ser assumida pela reflexão partilhada, crítica e confrontada, no seio das instituições.

Ao investigador externo compete “traduzir”, numa linguagem adequada, os processos e os produtos da reflexão produzida.

2ª PARTE - PERCURSOS

1 - EQUIPA COORDENADORA

Se o projecto se desenvolveu, de facto, de acordo com as fases previstas, é possível encontrar, em cada uma delas, no que diz respeito às preocupações da equipa coordenadora, subfases, às quais correspondem saltos qualitativos importantes. No quadro que se segue, apresentamos as fases e subfases e suas dimensões mais importantes.

Quadro n.º 2 - Fases e Subfases do projecto

1ª	1.ª Subfase (de Março a Julho de 1993)	2.ª Subfase (Setembro de 1993)	3.ª Subfase (Outubro a 13 de Novembro de 1993)
	. identificação das instituições e das comunidades . avaliação inicial . formação inicial . criação/pesquisa de referencial conceptual e metodológico de base	. sensibilização à elaboração de projectos . vinculação institucional . avaliação inicial . formação inicial . criação/pesquisa de referencial conceptual e metodológico de base.	. formação de grupos . elaboração de projectos de grupo, de escola e de comunidade . criação/pesquisa de referencial conceptual e metodológico de base.
2ª	4.ª Subfase (de Dezembro de 1993 a Julho de 1994)		5.ª Subfase (1994/1995)
	. criação de estrutura e dinâmica de funcionamento . desenvolvimento de projectos centrados nos projectos de formação dos grupos . definição de um referencial conceptual e metodológico próprio		. desenvolvimento do projecto centrado nos projectos de formação dos grupos e alargamento à escola
3ª	6.ª Subfase (1995/1996)		
	. desenvolvimento do projecto com base num programa . avaliação do projecto		

1.1 - 1.ª FASE

Esta fase caracteriza-se, simultaneamente, por um grande entusiasmo, alguma sobrecarga e por um esforço de clarificação em relação a aspectos básicos do projecto: noção de referência de criatividade e estilo de investigação a desenvolver.

1ª subfase

Duas dimensões desta sub-etapa merecem especificação: a formação inicial e a identificação/criação de um quadro conceptual e metodológico de base. Em relação à formação, a equipa assumiu que nela se pretendia, não apenas a apropriação de uma ou de outra técnica, mas também o desbloqueamento/motivação pessoal para o trabalho na criatividade em educação e o estabelecimento de relações entre os participantes. No que diz respeito à segunda dimensão, ao longo desta subfase, a equipa teve por referência para a implantação do projecto, e em sintonia com o projecto de candidatura, por um lado, a dimensão expressiva da criatividade e, por outro, a criança/aluno como principal sujeito de investigação.

2ª subfase

Até ao momento, os sujeitos tinham-se mantido distantes da realização prática em contexto de trabalho. Nesta subfase pretendeu-se, sobretudo, fazer a passagem da vivência anterior à elaboração de projectos.

Ao longo deste período as sessões foram revelando dois aspectos:

- os projectos simulados expunham uma representação de criatividade ligada à magia e à fantasia sendo grande a ansiedade em relação à sua realização prática;
- o *tempo* de projecto reduzia-se ao tempo de uma lição.

Tornava-se, então, necessário fazer coincidir a passagem à *concretização* com a passagem ao trabalho em pequenos grupos, de forma a permitir quer um acompanhamento mais próximo, securizante e estimulante por parte da equipa coordenadora - através dos orientadores -, quer uma maior participação das

professoras/educadoras na delineação e construção do projecto: elaborado sem a sua participação o projecto precisava de ser agora reelaborado com elas.

Entretanto, se durante a primeira subfase os sujeitos tinham sido pouco confrontados com o gasto de tempo e energia que o projecto poderia provocar, nesta subfase, porque se ia especificando o trabalho a realizar, esse tipo de problemas começou a surgir: foi neste período que ocorreram algumas desistências e também vinculações ao projecto, que se vieram a mostrar definitivas. Essas vinculações resultaram do jogo simultâneo de motivações já existentes, de outras que foram sendo geradas e do reconhecimento de que foi alvo a participação no projecto, nomeadamente, pela concessão pelo Ministério da Educação (ME) de destacamentos às professoras do Quadro de Vinculação Distrital e pela, quase certa, acreditação do projecto pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores (CCFCP).

3ª subfase

Esta subfase concerne à elaboração de projectos de escola. Trata-se de um momento determinante no rumo que o projecto irá tomar no que diz respeito à noção de criatividade inspiradora, à população focada no estudo e à direcção tomada para intervir.

Tomando em conta as necessidades reveladas na subfase anterior, organizaram-se pequenas sessões de formação por comunidade em que, na primeira parte, se dava informação relativa às características desenvolvimentais das crianças do pré-escolar e do 1º CEB e à inserção do trabalho no currículo por projectos e, na segunda parte, se trabalhava em pequenos grupos (de professoras ou educadoras) com vista à elaboração de um projecto do grupo a partir de um conjunto de princípios escritos.

O trabalho por pequenos grupos na realização de um projecto de trabalho *concreto* introduziu novos dados no percurso seguido até ao momento: em muitos casos os projectos centravam-se em áreas nucleares do currículo (Língua Materna, Estudo do Meio, etc) e não nas áreas de expressão; as estratégias e processos neles presentes incluíam, no que diz respeito à noção inspiradora de criatividade, o pensamento divergente. Simultaneamente, revelava-se precoce a ideia de fundar o desenvolvimento do projecto em projectos de instituição com a comunidade e tornava-se saliente que havia um trabalho 'prévio', longo e profundo a realizar com as professoras / educadoras

nos grupos: estes surgiam como um meio de 'ir mudando' sem nunca perder o controle de si ou das situações.

Situar a noção inspiradora de criatividade no núcleo central do currículo, centrar o desenvolvimento do trabalho nos pequenos grupos e não nas instituições ou nas comunidades e fazer do trabalho a realizar nestes grupos o principal meio de construção conjunta de um referencial comum de Educação para a Criatividade, através da reflexão sobre as práticas actuais e desejadas pelos envolvidos ('partir do que já se faz ou já se sabe'), tornaram-se então os princípios organizadores do projecto.

1.2 - 2ª FASE

4ª subfase

No início desta subfase, todos os grupos tinham um projecto de grupo centrado numa área curricular. Para a equipa tratava-se, agora, de integrar num mesmo conjunto tendências iniciais e emergentes, ou seja, de relacionar, num mesmo referencial, a criatividade como ideação e a criatividade como expressão, a criatividade no desenvolvimento da criança e a criatividade no desenvolvimento do adulto, o trabalho por grupos e as perspectivas institucionais e de comunidade.

O grande objectivo desta segunda fase passou a ser a construção de um referencial partilhado por todos os envolvidos sobre o sentido da educação para a criatividade em escolas e comunidades concretas; a construção deste referencial seria correlativa da identificação de modos de trabalho escolar adequados.

A definição de Saturnino de La Torre (1992), segundo a qual a criatividade é ter ideias - a face una da criatividade fazendo apelo ao pensamento divergente ou à ideação - e comunicá-las - a face diversa da criatividade fazendo apelo a uma variedade de formas de expressão - passou a ser o referente integrador que faltava no que diz respeito ao conceito de criatividade de referência.

Com base no mesmo autor, o CRIA-SE foi definido como um projecto de Educação para a Criatividade, isto é, como um projecto de criação de processos educativos para a criatividade social, no qual a integração das tendências criatividade no desenvolvimento da criança e criatividade no desenvolvimento do adulto seriam

asseguradas pela adopção de uma *postura de investigação* por parte das professoras / educadoras, mediante acompanhamento de elementos da equipa coordenadora.

A investigação-acção passou a ser o principal referencial metodológico do projecto. Os registos dos orientadores sobre as sessões dos grupos e os registos desenvolvidos por parte das professoras / educadoras com base no trabalho desenvolvido no âmbito do seu projecto de grupo (actividades por elas mesmas consideradas criativas) foram o material-base de investigação da integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano. O desenvolvimento de estudos de caso pelas professoras / educadoras fôo o meio fundamental de investigação a propósito do segundo objectivo do projecto - os efeitos daquela integração na criança.

A articulação entre trabalho por grupos e perspectivas institucionais e de comunidade traduziu-se na definição do CRIA-SE como um projecto centrado na mudança do processo de ensino-aprendizagem mediante mudanças no trabalho da sala de aula, da escola e com a comunidade.

O processo da equipa, no que diz respeito à implementação do projecto, seria semelhante ao processo despoletado nos grupos. Nesta perspectiva foi decidido que:

- cada orientador deveria fazer reuniões quinzenais de Grupo de Projecto;
- as sessões de trabalho dos grupos basear-se-iam na leitura e debate dos registos efectuados pelas educadoras / professoras sobre as actividades realizadas no âmbito do projecto e seriam de análise, de avaliação e de programação;
- cada orientador deveria fazer o registo escrito do ocorrido, o qual seria apresentado nas reuniões da equipa, também quinzenais;
- as reuniões de equipa basear-se-iam na análise de problemas surgidos na orientação;

O projecto passou, então, a funcionar com a seguinte estrutura:

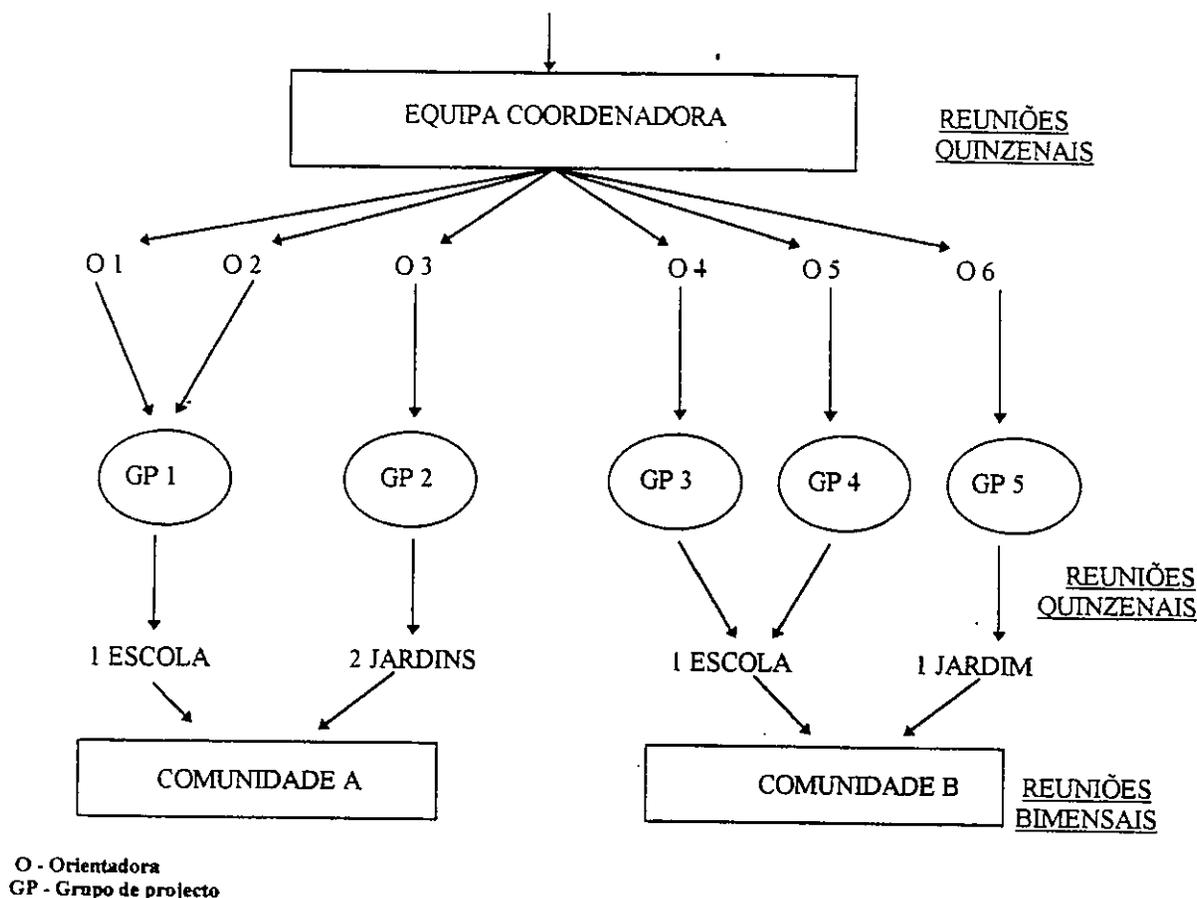


Fig. 3 - Estrutura funcional do projecto - 2.ª fase

Em geral, esta subfase correspondeu, como se pretendia, à construção de um referencial comum e de uma estrutura e dinâmica de funcionamento, e à apropriação mínima do projecto por parte dos grupos de projecto. Mas correspondeu, também, à revelação da forma própria como cada grupo fez essa apropriação e ao enraizamento do projecto nas instituições de intervenção. A subfase seguinte não poderia deixar de tomar em conta a diversidade dos grupos, por um lado, e as instituições de intervenção como "lugares" de projecto, por outro.

5ª subfase

Esta segunda subetapa da 2.ª fase iniciou-se com um referencial seguro, doravante exposto em todos os projectos de grupo. O desenvolvimento do projecto poderia agora ser mais sistemático. No entanto, revelou-se que foi a especificidade

incontornável de cada grupo - e dentro de cada grupo a especificidade de cada pessoa - e atingido o cerne da mudança pretendida, ele vai atingir o seu máximo de complexidade e entropia.

Procurando regular o sistema criado cedendo à sua criatividade, a equipa encetou um trabalho de explicitação de semelhanças e diferenças, quer entre o projecto previsto e o projecto realizado, quer entre grupos, comunidades e níveis de ensino. Paralelamente, tentando codificar cada vez mais os resultados já alcançados, a equipa investe na identificação, com os actores, de um programa mínimo comum de acção no projecto, tendo em conta as regularidades constatadas.

Simultaneamente, assume-se que o projecto CRIA-SE é, sobretudo, um projecto de formação de professores centrado na mudança da escola com vista a um modelo global de Educação para a Criatividade, alternativo ao modelo prevalecente de Educação para a Conformidade.

O programa (anexo 1) que resultou desta reflexão teve seis características essenciais:

1 - Possui três subprogramas de acção que estruturaram um Currículo de Educação para a Criatividade: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa.

2 - Identifica, para cada um desses programas, palavras chave e percursos tipo.

3 - Clarifica o papel do registo como instrumento de investigação das condições facilitadoras e dos obstáculos a uma Educação para a Criatividade.

4 - Remodela a estrutura de funcionamento do projecto geral substituindo as reuniões de comunidade por reuniões gerais de todos os envolvidos no projecto, com o objectivo de prosseguir na identificação de semelhanças e diferenças.

5 - Finalmente, o grupo de projecto - estratégia base de desenvolvimento do projecto desde a candidatura - é codificado como 'grupo criativo', explicitando-se o tipo de relações que o tornam operativo para uma Educação para a Criatividade.

Estavam assim identificados modos de integração da criatividade no trabalho escolar quotidiano, onde são integrados, num mesmo sistema, a criatividade dos processos educativos e a inovação escolar e, correlativamente, a criatividade das pessoas, dos grupos e dos sistemas.

1.3 - 3.ªFASE

6ª subfase

Nesta subfase, o trabalho da equipa centrou-se na gestão normal do programa aprovado e na organização da avaliação do projecto pelos membros da equipa e pelos actores, identificando-se procedimentos de avaliação formal e informal e, sobretudo, indagando-se sobre as diferenças verificadas entre as duas comunidades e o modo como o contexto político-educativo em que decorreu o projecto marcou o seu desenvolvimento; delinearam-se categorias de análise, quer para os registos das educadoras / professoras, quer para os registos dos orientadores.

Quadro n.º 3 - Síntese do processo no que diz respeito à equipa coordenadora.

	ANO 93/94	ANO 94/95	ANO 95/96
G E S T Ã O	<ul style="list-style-type: none"> . Implantar o projecto . Criar vinculação aos grupos e ao projecto . Tornar viável a inovação 	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar semelhanças e diferenças entre comunidades, instituições e grupos 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar
I N V E S T I G A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> . Identificação do referencial metodológico: <ul style="list-style-type: none"> - Investigação-Acção - Etnografia - Etnometodologia 	<ul style="list-style-type: none"> . Distribuição de papeis de investigação entre equipa e grupos 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboração de relatório de investigação
F O R M A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> . Usar as representações e práticas actuais como ponto de partida 	<ul style="list-style-type: none"> . Monitorizar a intervenção . Monitorizar a reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> . Configuração de uma metodologia de formação
I N T E R V E N Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> . Projecto de grupo como projecto de intervenção . mudar processo de ensino/aprendizagem na turma: ensino criativo . Criação de relação entre orientadores e grupo 	<ul style="list-style-type: none"> . Projecto de grupo como projecto de intervenção e formação . mudar processo de ensino/aprendizagem entre turmas: <ul style="list-style-type: none"> - intercâmbio . Criação de condições de apropriação 	<ul style="list-style-type: none"> . Projecto de intervenção e formação do grupo integrado no projecto da escola . mudar processo de ensino/aprendizagem na escola: escola criativa . Apropriação

A Escola

Cerca de metade dos professores da escola estavam envolvidos no projecto CRIA-SE. Esses distribuíam-se em dois grupos formados, sobretudo, por afinidade de horários - manhã e tarde -, o que implicava outras afinidades, tais como: número de anos de serviço, tempo de serviço na escola e estatuto reconhecido na mesma, idade, etc.

Durante este ano, a escola não existiu enquanto entidade de intervenção do projecto CRIA-SE. O seu desenvolvimento centrou-se nos grupos de projecto que tiveram em comum as grandes linhas de gestão do CRIA-SE para este ano lectivo, e de específico o projecto de cada grupo: o grupo da tarde (grupo x) centrou-se na expressão verbal e o grupo da manhã (grupo y) no estudo do meio.

O grupo 'x'

Gestão do processo

Pretendia-se que o projecto do grupo integrasse a preocupação com a dimensão criativa no quotidiano escolar e fosse de encontro a um problema pertinente e adequado aos grupos de crianças e suas professoras.

A construção de um projecto de grupo permitiria criar um referencial comum facilitador da reflexão a desenvolver e possibilitaria um processo heurístico e de abertura à imprevisibilidade, inscrita no sentido da procura de saberes e de saberes-fazer com que se criou o grupo.

Embora todas as professoras aderissem voluntariamente ao projecto, foi necessário criar condições de motivação à sua participação. As sessões do grupo deveriam ser significativas para a prática das professoras ou não se criaria o sentido de reflexão pretendido.

A investigação no processo

A realização de registos sobre a actividade pedagógica surgiu como algo novo e foi necessário vivenciar a sua importância no processo de investigação no grupo para que as professoras comesçassem a registar com alguma regularidade. A sua realização

suscitou algumas questões relativamente ao 'como' e 'quando' fazer. Os primeiros eram muito gerais, referindo-se apenas a actividades realizadas pelas crianças e forneciam pouca informação pertinente para a reflexão.

Estrategicamente, definiu-se que os registos deveriam focalizar-se nas actividades pedagógicas que fossem identificadas pelas professoras como mais possibilitadoras de realizações criativas. Pretendia-se identificar atitudes (das crianças e das professoras) e actividades facilitadoras do desenvolvimento da criatividade, bem como proceder à descoberta de dimensões pedagógicas nas quais se sentisse ser necessária e possível a mudança.

O processo de intervenção

Ao pretender centrar-se no desenvolvimento da comunicação numa perspectiva criativa, o projecto do grupo previa algumas estratégias educativas susceptíveis de criar o contexto necessário à emergência de pequenos projectos da autoria das crianças. Essas estratégias incluíam o recurso a diferentes estímulos que atravessavam todo o currículo, interligando as diversas áreas disciplinares.

As actividades desenvolvidas permitiam às crianças alargar e aprofundar o seu campo de percepção, possibilitando mais facilmente a emergência de ideias. As crianças experimentavam e exploravam diferentes situações, vivências, técnicas e materiais facilitadores da expressão criativa, o que lhes permitia um domínio de competências que possibilitavam e estimulavam o jogo com a palavra, o texto, a música, o corpo, a imagem.

Ao longo do processo as professoras programaram algumas actividades onde as crianças das diferentes turmas conviviam e participavam com actuações, essencialmente, de natureza expressiva. Estas actividades deram origem à realização de pequenos projectos de dramatização inteiramente criados pelas crianças que os apresentaram aos pais no final do ano.

No final do ano, foi possível constatar que as maiores dificuldades se haviam situado nos modos de comunicação entre as crianças das diferentes turmas, não só ao nível da organização de actividades como também na sua relação com o trabalho escolar quotidiano.

O processo de formação

O processo de elaboração do projecto de grupo - desenvolvimento da comunicação numa perspectiva criativa (propunha-se a experimentação de situações diversificadas de expressão verbal, plástica, dramática e musical) - revelou-se complexo e longo, pois tornou necessárias a explicitação e a partilha do que cada professora pensava acerca da criatividade, do trabalho pedagógico e da educação. Além disso, era necessário encontrar a interface entre os objectivos de pesquisa e os problemas concretos do trabalho das professoras com as crianças.

Após a elaboração do projecto, o grupo foi assumindo a sua dupla função: de investigação e de regulação do trabalho pedagógico das professoras. Com base em registos escritos, essencialmente descritivos, as professoras partilhavam, no grupo, os seus problemas, as suas dificuldades e os seus êxitos.

Reflectiam-se em conjunto as questões levantadas por cada uma das professoras e procuravam-se as alternativas, conquistando-se, simultaneamente, alguns saberes sobre as possibilidades de integrar a dimensão criativa no quotidiano escolar.

O objectivo de que fossem os envolvidos a assumir a autoria do processo deparou de imediato com obstáculos, evidenciando-se a necessidade de uma intervenção no grupo mais estruturada e estruturante.

Ao longo das sessões, as professoras foram evidenciando uma certa insegurança traduzida no apelo sistemático à orientação - no sentido de propostas concretas de trabalho pedagógico. Introduziu-se, por isso, uma componente de reflexão teórica apoiada na análise de alguns textos no âmbito da educação, da criatividade e de metodologias de investigação e uma componente de observação de videogramas sobre actividades nas áreas de expressão.

A realização de um estudo de caso por cada uma das professoras do grupo proporcionou, também, oportunidades formativas ao nível da compreensão dos processos de observação, de análise e de desenvolvimento de competências para a sua concretização.

Sistemática e periodicamente, a orientadora apresentava e analisava com as professoras uma síntese do trabalho realizado e as conclusões emergentes da reflexão no grupo. Estas sínteses tornaram-se estruturadoras da acção pedagógica das professoras e deram um maior sentido às sessões do grupo.

No final do ano, a avaliação baseou-se em três formas distintas de recolha de informação: cada professora elaborou um relatório crítico sobre a actividade desenvolvida ao longo do ano no âmbito do projecto; realizou-se uma sessão, que foi gravada e transcrita, com a finalidade de analisar o trabalho do grupo; cada professora preencheu um inquérito avaliativo das várias dimensões do projecto.

A análise da informação recolhida salientou que as professoras alteraram a perspectiva inicial com que aderiram ao projecto. Inicialmente, esperavam uma orientação prescritiva sobre a prática pedagógica, mas foram compreendendo que não havia caminhos previamente delineados, cabendo-lhes a elas a construção do processo, através da reflexão sobre a prática. Esta constatação provocou alguma insegurança sobre a capacidade de realizar a investigação, que foi superada pela satisfação e sucesso do trabalho realizado com as crianças e pela dinâmica de partilha pedagógica reflectida que se gerou no grupo.

É, ainda, de salientar, a importância, referida pelas professoras, do facto de se tornarem mais atentas às ideias e interesses das crianças e mais observadoras da acção pedagógica e dos alunos, quer na realização do estudo de caso, quer na realização dos registos.

O grupo 'y'

Gestão do processo

Neste primeiro ano, as principais preocupações ao nível da gestão coincidiram, *grosso modo*, com as preocupações da gestão para o projecto em geral. Estas preocupações foram especificadas para o grupo de acordo com as suas características mais salientes: ser um grupo constituído, maioritariamente, por elementos na última fase da carreira, com variadas experiências anteriores de inovação e que, vivendo uma fase de maior acalmia em relação a experiências anteriores, aderiu ao projecto na procura de mais um fôlego (normalmente nunca recusado) na estrita medida das suas circunstâncias.

Para a orientadora, tratava-se de saber ir lendo estas circunstâncias adequando-se-lhes e de tornar visível para o grupo a novidade que o projecto lhes poderia trazer, salvaguardando o valor das suas experiências positivas anteriores.

As preocupações específicas da gestão disseram respeito a:

- salientar nas actividades do projecto do grupo as dimensões específicas relativas à criatividade e suas implicações na organização do trabalho de sala de aula e das turmas entre si;

- tentar que o grupo desenvolvesse as actividades do projecto enquanto equipa de trabalho, quer na intervenção, quer na reflexão;

- integrar as actividades realizadas num processo finalizado;

- valorizar os processos em relação aos produtos;

- codificar o clima já existente com as crianças, discernindo o que nele era específico de um clima típico de uma educação para a criatividade.

O aspecto mais característico que marcou toda a gestão do processo do grupo, durante este ano, diz respeito às diferenças de percepção da situação entre a gestão e os actores, saldando-se o processo por uma mútua e progressiva aproximação.

A investigação no processo

Tratou-se principalmente de criar o hábito de registar, sobretudo através do debate sobre o sentido da utilização dos registos; concluiu-se que permitiriam pensar sobre o que se fez e tornar esse trabalho mais real.

Quanto aos registos de actividade, verificou-se que eles diziam respeito, não só a actividades integráveis no projecto do grupo, mas também a outras actividades emergentes que se consideravam registáveis. O esforço ainda necessário para a sua produção fez com que aparecessem mais como finalizações do que como inicializações.

Quanto aos estudos de caso, tratou-se de escolher os casos, de recolher informações e documentos a propósito, de cada professora escrever a sua impressão global, inicial, sobre o aluno e de fazer registos sobre as atitudes e desempenho do aluno nas actividades do projecto.

O processo de intervenção

Na intervenção, procurou-se tornar saliente e caracterizar o que na realização do projecto do grupo era específico da educação para a criatividade. Quanto ao trabalho de sala de aula, insistiu-se em partir de problemas identificados pelos alunos, em criar grupos de projecto de crianças por problemas ou perguntas feitas e em ajudá-las a

descobrir diferentes formas de lhes responder, a procurar as respostas, a organizar a informação conseguida e a divulgá-la.

Insistiu-se também na mudança de organização do trabalho entre os elementos do grupo e suas turmas, através da criação de uma estrutura de grupo para o trabalho comum a desenvolver: sessões plenárias; sessões entre duas ou mais turmas (aproveitando e rentabilizando recursos externos e internos); criação de clubes (ou grupos de trabalho interturmas) e investimento em registos de parede, quer de sala, quer de escola. Foi, de facto, assumida uma metodologia de projecto ao mesmo tempo que o trabalho de turma continuava a decorrer na homogeneidade. Após uma tentativa de plenário, avaliada, o "intercâmbio" entre turmas foi surgindo como uma actividade cada vez mais prometedora.

O processo de formação

Em geral, procurou-se tornar visível um caminho que se faz fazendo através da produção de ordens de trabalho e de actas das sessões - simultaneamente, meios de estruturação, organização e vinculação - e insistiu-se na compilação e organização das produções das crianças e dos adultos.

No que diz respeito à facilitação da intervenção, tratou-se de dar às actividades uma lógica e um sentido global que não aparecia, à partida, para todos os envolvidos, apesar de o projecto do grupo conter essa lógica e esse sentido; para tal, identificaram-se objectivos de carácter concreto, actividades finais a realizar, subetapas e sequências concretas de acções (modelando-as) de modo a estabelecerem-se relações entre as pessoas, as actividades, os processos e os fins. Algumas das acções foram modeladas com o fim de que a sua organização resultasse nas finalidades pretendidas.

A facilitação da reflexão, consistiu no debate de textos e livros sobre criatividade e educação, escolhidos e lidos pelos elementos do grupo, com o objectivo de dotar o grupo de referenciais a propósito da sua acção.

O grupo do Jardim de Infância

Gestão do processo

Pretendia-se com as educadoras desenvolver um projecto com as seguintes prioridades:

- promover, através da criatividade, o desenvolvimento global e harmonioso das crianças;
- promover a comunicação entre as salas do Jardim de Infância;
- promover o intercâmbio com a família, com a escola e com outras instituições da comunidade.

Até à entrada do CRIA-SE no jardim, cada educadora vivia o seu projecto na 'sua' sala com as suas' crianças, nada pondo em causa, nem em comum. Por isso, começou-se por se tentar discutir alguns assuntos em conjunto, sair mais das salas e elaborar um projecto comum.

É de salientar uma reunião de pais que foi organizada de uma forma original e onde os pais tomaram conhecimento da integração das educadoras no CRIA-SE.

Realizaram-se também sessões com a presença das Auxiliares de Educação, para analisar e reflectir algumas práticas mais criativas. Estes encontros, realizados a pedido das auxiliares - que se queriam integrar e colaborar "melhor" - facilitaram sobremaneira a viabilização do projecto.

A investigação no processo

As educadoras achavam-se criativas, pois não passava dia algum em que as crianças não fizessem actividades de expressão, então como ajudar as crianças a serem mais criativas?

A primeira estratégia adoptada e combinada em grupo, foi tentar que nas actividades quotidianas houvesse mais criatividade, multiplicando-se as experiências que estimulassem o pensamento divergente. Paralelamente, cada educadora registaria uma actividade por semana na qual fosse mais visível a criatividade. Esses registos viriam a constituir a base da investigação sobre a criatividade e sobre as formas de a desenvolver.

Assim, as educadoras começaram por adoptar uma atitude de observação de atitudes e comportamentos das crianças, tentando analisá-los numa perspectiva de criatividade e, simultaneamente, analisando a sua própria acção.

O processo de intervenção

As educadoras foram constatando que, em actividades mais criativas e inovadoras, mais abertas e menos formais, as crianças desenvolviam competências (cognitiva, sensoriais e afectivas) que lhes permitiam mais facilmente ter ideias, iniciativas, autonomia, etc. As crianças eram capazes de organizar jogos, de contar histórias, de encontrar novas soluções para os problemas do dia a dia. Verificou-se também que o intercâmbio entre as várias salas favorecia uma atitude comunicativa facilitadora da expressão criativa.

Nesse sentido, foi-se desenvolvendo o intercâmbio entre as salas e as portas do Jardim de Infância abriram-se aos pais e ao meio, convidando à participação.

Simultaneamente, foi iniciado o intercâmbio com a escola, com o cantar das Janeiras.

Todo este trabalho de abertura culminou, no final do ano, com a organização de uma semana cultural aberta aos pais, ao meio e à escola. Todos aderiram entusiasticamente a esta iniciativa, tendo participado, conjuntamente com crianças e educadoras, em três ateliers: de pintura, de modelagem e de jogos tradicionais. Paralelamente, funcionou durante a semana uma exposição sobre as diversificadas iniciativas vividas durante o ano.

O processo de formação

As educadoras analisaram diversas referências teóricas sobre o conceito de "criatividade" e experimentaram algumas estratégias, tendo-se iniciado no projecto com grande entusiasmo, embora também com algum receio por sentirem que iam mergulhar em algo de novo e desconhecido. Começaram a reflectir.

Nas acções de formação conheceram novas colegas (outras educadoras e professoras do 1º ciclo do ensino básico), o que as levou a terem oportunidade de

contactar mais de perto com outras realidades, percebendo-as e valorizando-as, e aprendendo também a 'expôr-se'.

Nas reuniões de grupo analisaram-se e reflectiram-se as situações vividas, elaboraram-se trabalhos, trocaram-se ideias e experiências, projectaram-se actividades de intercâmbio no jardim, com a escola e com o Lar de Idosos.

O estudo de caso, iniciado este ano, permitiu, por um lado, verificar, através do registo sistemático de actividades diversificadas, que a criança, sujeita a um processo mais criativo se tornava progressivamente mais comunicativa, tomando mais a palavra, tendo mais iniciativas e, por outro lado, ter consciência da importância das atitudes da educadora, capazes quer de levar ao desenvolvimento da criatividade, quer à sua anulação.

2.2 - Ano lectivo 1994/95

Se no ano anterior o projecto se desenvolveu, sobretudo, com base nos grupos de projecto enquanto tais, independentemente da realidade da instituição em que se integravam, neste ano a problemática institucional tornou-se pregnante: concretamente, na medida em que o projecto se tornava visível na escola, esta surgia como entidade visível para o projecto.

As reuniões de comunidade e a referência à comunidade mantiveram-se, segundo um estilo semelhante ao ano anterior, mas não eram previamente programadas: decidiu-se que elas seriam realizadas de forma mais espaçada e de acordo com necessidades surgidas no processo.

O decurso do processo na escola veio, no entanto, salientar a importância das educadoras no processo comum, pela diversidade experiencial que representam. Assim, em Fevereiro de 95, retomaram-se as reuniões com as educadoras.

Nestas reuniões, de acordo com as ideias reflectidas na equipa coordenadora, prescrutaram-se semelhanças e diferenças na experiência dos grupos com vista à implantação de um modelo de Educação para a Criatividade por um lado e, por outro, tentou-se codificar as experiências comuns dos grupos com vista a uma maior operatividade e objectividade nas realizações do projecto.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, as três orientadoras reuniram-se para escrever o projecto de comunidade - Criatividade e Comunicação - já em curso e

esboçado desde a primeira hora, mas nunca materializado na escrita. Nele explicitaram-se objectivos e estratégias comuns aos três grupos. Tratava-se de promover a comunicação pedagógica nas turmas, entre turmas, entre professoras/educadoras e entre as professoras e educadoras e de prosseguir, em conjunto, na construção de um Modelo de Educação para a Criatividade. As estratégias comuns identificadas foram:

- . a metodologia do projecto (no caso do jardim, apenas como referencial comportamental);
- . o intercâmbio entre crianças, professoras e educadoras;
- . o registo, pelas crianças, do trabalho realizado segundo formas diversas de expressividade;
- . e, em geral, a valorização do processo em detrimento do produto.

No que diz respeito ao segundo aspecto, identificou-se um percurso-tipo para a relação entre grupos e entre a escola e o jardim, no qual os intercâmbios decorreram dos projectos de turma e dos projectos dos grupos. Pretendeu-se, assim, trazer os projectos das crianças para fora da sala de aula para serem partilhados pela instituição dando, simultaneamente, ao intercâmbio, um papel mais evidente no desenvolvimento do núcleo do currículo. Concretamente, os projectos de turma dariam origem a exposições permanentes e a um centro de recursos que uns grupos poderiam visitar, sendo as visitas, entretanto, preparadas e animadas por outros.

Durante o ano realizaram-se algumas actividades de intercâmbio entre o jardim e a escola, nos mesmos moldes das visitas mútuas realizadas no ano anterior.

A Escola

Até Fevereiro de 95, o espaço das reuniões de comunidade do ano anterior era ocupado por reuniões dos dois grupos do CRIA-SE na escola, chamadas reuniões de Grande Grupo, as quais se instituíram para responder a problemas identificados no final do ano anterior: Dentro do possível, tentava-se responder à necessidade de os grupos reunirem, idealmente, em conjunto (o que não era sempre possível devido aos horários das professoras). Dentro da mesma lógica, e tendo em conta a consideração, partilhada por todos, de que era impossível nos grupos trabalhar-se bem, simultaneamente, quer os dois objectivos do projecto, quer os dois tipos de registo (de actividade e de caso), essas

reuniões foram organizadas para apresentação de estudos de caso e debate sobre a relação entre a educação para a criatividade e o sucesso escolar.

A experiência permitiu verificar que o grau de exposição pessoal que assim era requerido não era equilibrado pelo necessário carácter securizante do grupo reunido, cujos elementos se desconheciam enquanto agentes/parceiros pedagógicos. Mesmo assim, uma importante conclusão é retirada da apresentação de casos: a relação entre educação para a criatividade e o sucesso escolar passa por redescobrir no aluno a criança e educar e ensinar de acordo. O espaço das reuniões de Grande Grupo passou, então, de novo, a ser ocupado por *reuniões de comunidade* organizadas de acordo com as orientações acima apresentadas.

Ainda com o objectivo de serem encontradas e sistematizadas semelhanças e diferenças na experiência de cada um dos grupos de projecto da escola, as orientadoras reuniram as duas com cada um dos grupos, durante os meses de Fevereiro e Março.

Mas a visibilidade da escola como lugar de intervenção do projecto atingiu uma extensão para além dos grupos de projecto. O desenvolvimento do projecto gerara em toda a escola um interesse por ele e, em alguns elementos dos grupos, a vontade de estender o desenho do projecto a um real projecto de escola. Inicialmente, o primeiro aspecto deu origem à criação de um placard informativo e a elaboração de uma estratégia para os Conselhos Escolares (CE): rotativamente, elementos dos grupos dariam conta ao CE do que se estava a fazer no projecto, abrindo essas actividades à participação de outros professores e turmas da escola; o segundo deu origem a uma comunicação, numa reunião do CE e a pedido deste, sobre a noção de projecto em educação. A estratégia elaborada para os CE's nunca chegou a ser implementada mas, entretanto, dinâmicas complexas conduziram a que todos os professores da escola acabassem por se envolver na elaboração de um real projecto de escola, dando assim origem a um processo colectivo muito rico, que culminou com a candidatura da escola, em Maio, aos projectos "Inovar/Educando" do Instituto de Inovação Educacional (IIE)

O projecto de escola incluiu, para além da componente de partilha pedagógica do projecto de escola - que codifica o Modelo de Educação para a Criatividade no que diz respeito ao trabalho de turma e ao trabalho interturmas - os eixos da convivialidade da comunicação, sendo o seu objectivo geral, identificado em CE segundo técnica de *brainstorming*, fazer da escola "um lugar de pertença e aconchego para adultos e professores".

A abertura do projecto a toda a escola surgiu como resultante do CRIA-SE - que enriqueceu a escola - mas também como resultante da escola - que enriqueceu o CRIA-SE.

O grupo 'x'

Gestão do processo

Tornou-se necessária uma análise e avaliação do trabalho realizado no ano anterior que possibilitasse uma reelaboração do projecto adequada quer às dimensões identificadas como possibilitadoras de uma educação para a criatividade, quer às dificuldades e obstáculos detectados.

A constatação de que tanto as professoras como as crianças se centravam em actividades já desenvolvidas com sucesso no ano anterior indicava uma tendência para a rotinização do trabalho pedagógico, o que gerou estratégias de orientação no sentido de permitir a problematização dessa tendência como factor de obstáculo a uma educação para a criatividade.

A capacidade que as professoras manifestaram em partilhar no grupo a sua experiência e em tentar construir novos modos de trabalho pedagógico revelava-se fechada no grupo, com pouca comunicação ao outro grupo de projecto existente e à escola.

Por isso, foi preocupação da orientação facilitar e provocar a comunicação entre os dois grupos de projecto, proporcionada pela frequente informação sobre o processo desenvolvido pelo outro grupo e pela possibilidade de iniciativas conjuntas.

A investigação no processo

Os registos tornaram-se mais frequentes e, de acordo com a explicitação das professoras, adquiriram uma grande importância não só para o processo de reflexão - que possibilitava a construção de novas estratégias de acção - mas também porque ao distanciarem-se da prática para registar e reflectir mais facilmente se apropriavam do seu sentido. Esta apropriação permitia às professoras a confrontação da sua acção com os

objectivos do projecto do grupo e com o seu ideal profissional, mantendo a acção pedagógica em aberto e sob o seu controlo.

Os registos referiam-se não só a actividades desenvolvidas pelas crianças, mas também à intervenção das professoras no seu desenvolvimento, tendo-se transformado em textos mais extensos e mais pormenorizados que incluíam a análise das autoras sobre o impacto da actividade no desenvolvimento das crianças, na sua aprendizagem e na relação pedagógica.

A reflexão no grupo pretendia responder a dois problemas essenciais no desenvolvimento do projecto: quais as condições pedagógicas possibilitadoras da realização de projectos por grupos de crianças e como proporcionar o desenvolvimento de relações entre os grupos da mesma turma e de turmas diferentes de modo integrado na actividade escolar.

Na análise, identificavam-se dificuldades, obstáculos e condições facilitadoras, construindo-se estratégias que eram experimentadas e posteriormente avaliadas no grupo.

O processo de intervenção

Pretendia-se desomogeneizar a actividade pedagógica através da realização de projectos diferenciados de grupos de crianças e criar possibilidades de comunicação pedagogicamente significativa entre os grupos da mesma turma e de turmas diferentes.

Os grupos de crianças, em processo de negociação com as professoras, elaboraram projectos sobre diversas festas tradicionais, coexistindo finalidades comuns nos projectos das diferentes turmas.

O processo de construção dos projectos revelou-se muito complexo sobretudo porque se tratava de projectos diferenciados mas que permitissem estabelecer uma ideia unificadora e potenciadora das relações inter-grupos.

Essa ideia definiu-se na intenção de se conhecer algumas festas tradicionais. A existência de grupos de crianças em diferentes turmas a "investigar" a mesma festa fomentou a realização de diversos intercâmbios onde se apresentavam e partilhavam materiais e informações recolhidas, verificando-se as possibilidades de complementaridade entre os diferentes projectos.

O processo de desenvolvimento foi evidenciando a necessidade de vigilância pedagógica no sentido de se possibilitar e incitar à diversificação ao nível da procura de informação e dos modos de a organizar e divulgar, mobilizando o máximo de recursos, técnicas e materiais. Por outro lado, a reflexão ia desocultando que a existência de poucos recursos de pesquisa na escola podia introduzir um factor de discriminação social das crianças na sua participação nos grupos.

A escola e as professoras deveriam, por isso, assumir-se como o principal recurso para o desenvolvimento do trabalho das crianças, procurando e criando alternativas, possibilitando idênticas condições para a sua participação.

As alternativas às enciclopédias, a que vários grupos recorreram por algumas crianças disporem desse material em casa, contemplaram uma diversidade de formas de recolha de informação, designadamente visitas de estudo e realização de inquéritos a familiares, professores e colegas da escola e às pessoas do bairro circundante.

O entusiasmo com que as crianças se dedicaram à realização dos projectos, para além dos benefícios explicitados pelas professoras em termos da aprendizagem, do desenvolvimento global e em especial da capacidade criativa, permitiu a organização de muito material informativo que poderia ser rentabilizado para além das crianças envolvidas.

Surgiu então a ideia de se constituir na escola um centro de recursos com os produtos dos projectos realizados pelas crianças. Foi a partir dessa ideia que as professoras da escola elaboraram um projecto a que chamou "Fazer Escola" que viria a ser financiado pelo IIE.

O processo de formação

Os registos realizados pela orientadora assumiram uma função estruturadora da acção das professoras, sintetizando o trabalho por elas realizado e as conclusões resultantes da reflexão no grupo e integrando novos elementos de reflexão.

As dificuldades identificadas iam provocando situações formativas de modelação e de simulação da acção pedagógica para as quais contribuíam quer a orientadora quer as professoras. Essas situações relacionavam-se com: como organizar grupos de projecto de crianças de modo diferenciado; como integrar essa organização no trabalho pedagógico quotidiano; como facilitar a elaboração e o desenvolvimento dos projectos

pelas crianças, como realizar intercâmbios intra e inter-turmas e como rentabilizar os projectos das crianças em termos das aprendizagens curriculares.

A descrição dos processos experimentados por cada elemento do grupo funcionava como referencial para a acção a desenvolver por todos.

As professoras referiam, frequentemente, casos de crianças que consideravam problemáticos e apelavam ao saber colectivo do grupo na procura de estratégias para a sua resolução acrescentando à reflexão uma dimensão de apoio a todo o trabalho pedagógico.

Os três estudos de caso, apresentados e analisados em sessões próprias, revelaram um grande esforço de recolha de informação pelas professoras. A informação caracterizava as crianças através de entrevistas aos pais, da observação realizada pelas professoras, da descrição de incidentes críticos relativos à escola e à família e de trabalhos escolares seleccionados para o efeito.

O modelo de observação e análise, construído no grupo na fase inicial dos estudos, serviu, sobretudo, para orientação no tipo de recolha de informação a realizar. Num dos casos os seus índices foram utilizados como categorias de análise e nos restantes procedeu-se a uma análise indutiva e global.

Numa e noutra formas de tratamento evidenciaram-se a importância do trabalho pedagógico realizado e efeitos positivos ao nível da capacidade criativa, da aprendizagem e do desenvolvimento social e psicológico das crianças.

Da avaliação realizada no final do ano, salienta-se a referência à criação de um espaço/tempo de consciencialização individual e colectiva sobre o trabalho pedagógico quotidiano que permitiu o estabelecimento de novas relações e novas formas de vida na escola. Surgiram, também, referências à construção de saberes permitida pela compreensão do sentido da acção pedagógica e, sobretudo, explicitaram-se efeitos individuais positivos ao nível das crianças e das professoras.

O grupo 'y'

Gestão do processo

As preocupações da gestão do grupo para este ano lectivo tiveram em conta:

- as particularidades, entretanto evidenciadas, do grupo e seus elementos, no seu contexto de inserção;

- a mudança de funções ocorrida no grupo;

- o modo como o grupo explicitou, na avaliação, a sua expectativa em relação ao projecto;

- o modo como problematizou a sua relação com a escola e o seu projecto para a escola.

Por isso, durante o ano de 94/95, a gestão centrou-se no grupo e nas pessoas enquanto elementos inseridos numa escola que pretendiam mudar. Tratar-se-ia de adequar o trabalho do grupo às necessidades e capacidades de desenvolvimento do grupo e às necessidades de desenvolvimento da escola:

- fomentando uma maior sistematicidade em todo o trabalho de intervenção e investigação de acordo com o novo projecto do grupo;

- melhorando a comunicação do grupo com a escola

- incrementando a apropriação do projecto pelo grupo

A introdução da componente de autoreflexão era a principal estratégia para o efeito.

Entretanto, os dois elementos do grupo que não tinham turma turma apoiariam o desenvolvimento do projecto do grupo no quotidiano.

Este ano foi, genericamente, o ano em que a complexidade do projecto no grupo atingiu o auge, devido à ocorrência de um conjunto de rupturas centrais:

- passagem de um projecto pedagógico elaborado pelos professores a um projecto pedagógico elaborado pelas (com as) crianças;

- passagem de um funcionamento colectivo de sala de aula a um funcionamento diferenciado;

- alargamento da problematização da qualidade do trabalho educativo à dimensão interturmas e à dimensão escola propriamente dita

- problematização de estilos de relação (atravessados por estilos pessoais entretanto consciencializados) até aí nunca problematizados.

A orientação procurou estabelecer um metanível de relação que permitisse suspender configurações relacionais anteriores.

A investigação no processo

A explicitação da componente de autoreflexão teve impacto qualitativo e quantitativo na produção de registos. O número de registos diminuiu, na medida em que o que pode ser registado vai para além das actividades pedagógicas realizadas com as crianças; contudo, passaram a ter uma nova qualidade: são mais pessoalizados, expressando preocupações e projectos profissionais.

A apresentação de registos tornou-se um momento de exposição de si, acompanhado de fortes ressonâncias emocionais.

Funcionando mais como momentos de trabalho sobre si, de criação de solidariedades, de compreensões e aberturas mútuas do que como meios de encontrar soluções imediatas para problemas imediatos, os registos tornaram-se, progressivamente, inicializações imediatas. Além disso, melhoraram a produtividade do grupo, na medida em que contribuíram para a formação de um grupo.

Tendo começado por ser um 'mostrar que se fez', uma comunicação aos outros e à orientadora, o registo passou a ser um 'dar-se a conhecer como se quer ser', uma clarificação de si para si e para os outros, uma participação aos outros que se abre à participação dos outros.

Em geral, passou-se do manifesto ao latente, das estruturas de superfície às estruturas profundas.

O processo de intervenção

A intervenção é marcada pela efectividade da negociação de projectos apoiada pelos elementos do grupo sem turma, que assim aliavam o seu trabalho em educação especial ao seu trabalho no projecto; apoio que se saldou num maior conhecimento dos elementos do grupo entre si em termos de práticas profissionais. É também marcada pela efectiva organização das turmas em grupinhos de projecto, ou seja, em grupos diferenciados. Se os grupos das turmas dos 3º e 4º anos trabalharam simultaneamente, os dos primeiros anos trabalhavam um de cada vez com o apoio dos elementos do grupo sem turma. Em geral, os projectos dos grupos não foram concluídos.

O intercâmbio continuou a ser espontâneo e dificilmente previsto e estruturado em função das pertinências mútuas detectadas entre o trabalho de diferentes grupos da mesma turma ou de turmas diferentes. Normalmente é um intercâmbio de turmas e nem sempre decorre dos trabalhos dos grupos nos projectos de turma.

O processo de formação

Tal como no ano anterior, insistiu-se na organização progressiva dos produtos e no tornar visível um caminho que se faz fazendo. Mas, este ano, este último aspecto revestiu-se de uma nova forma: em vez de ser assegurado por ordens de trabalhos e actas das sessões, foi assegurado por narrativas da orientadora, em situação, onde se contava a história do grupo no projecto dando conta do sentido das coisas.

Os aspectos específicos no que diz respeito à facilitação da intervenção disseram respeito à simulação e modelação da negociação dos projectos com as crianças e à tentativa de programar intercâmbios com base na análise do desenvolvimento dos projectos no grupo.

A formação - enquanto facilitação da reflexão - refere-se ao trajecto prosseguido na tentativa de identificar problemas de reflexão, o que, em si mesmo, abriu o campo de problematização das profissionalidades. Desapareceu, entretanto, a componente de teorização da prática baseada na leitura e debate de textos; a teorização advinha da própria reflexão, do contar a história e da teoria que a propósito se vai apresentando. Neste domínio, destaca-se a tomada de consciência da importância de aspectos estruturais, em detrimento de aspectos pessoais, na determinação de certos comportamentos profissionais.

Quer para a facilitação da intervenção, quer para a facilitação da reflexão, surge entretanto um aspecto novo que chamámos de 'formação invisível': momentos de conversa (às vezes sessões inteiras), em que se forjava a partilha de uma filosofia e de uma prática. No mesmo sentido, podemos falar de uma formação tanto devido ao que se fez como ao que não se fez, tanto devido à intelecção como à afectividade, tanto devido ao trabalho como ao convívio.

O grupo do Jardim de Infância

Gestão do processo

As educadoras iniciaram a 2ª fase deste projecto, com grandes expectativas, visto considerarem estar num projecto inovador e, portanto, com a responsabilidade e vontade de dar o seu melhor. A preocupação fundamental era a integração da criatividade no trabalho quotidiano, através da identificação de modos eficazes de realizar essa integração. As educadoras acreditavam que a educação para a criatividade implicava uma atitude sua mais criativa, um 'acreditar' mais naquelas crianças e a criação de um clima de afectividade que lhes permitisse libertarem os "medos" e expressarem as suas ideias que, seriam, posteriormente, aproveitadas e reforçadas pelas educadoras.

Tratar-se-ia, então, de criar clima, dando segurança psicológica pela relação, criando cenários estimulantes, indo ao encontro de necessidades individuais no desenvolvimento do curriculum, avaliando de acordo e reflectindo e analisando as suas próprias experiências.

As Educadoras elaboraram um novo projecto para 94/95, dando expressão à comunicação, comunicação essa que passaria pelo transpôr das portas da escola, não só para os pais e meio envolvente, mas também projectando saídas "mais distantes", para alargar horizontes. Foi com grande empenho que elaboraram o projecto de centro, que pretendeu centrar-se na comunicação e expressão, procurando permitir que as crianças tomassem iniciativas, resolvessem problemas, observassem, explorassem e conhecessem o meio, levando-as a representarem verbalmente a realidade, de uma forma criativa e imaginativa.

A investigação no processo

Enquanto grupo de trabalho, houve a preocupação de uma maior reflexão sobre a criatividade, sobre o modo de a trabalhar neste projecto e sobre a diversificação de estratégias, no sentido de serem atingidos os objectivos que nos propúnhamos.

Durante este ano de projecto foi extremamente facilitador do desenvolvimento do ensino criativo o estudo de caso, porquanto proporcionou um grande desenvolvimento a nível pessoal. Todas discutiram o 'seu' caso, todas ouviram sugestões, todas reviram as suas práticas nesses estudos e acabaram por aperfeiçoar os registos, tornando a informação neles contida mais útil à reflexão.

O estudo de caso ajudou a conhecer melhor aquela criança e as crianças que passam nas salas.

As famílias das crianças alvo dos estudos de casos foram solicitadas a registar episódios casuais, o que constituiu uma grande ajuda no aprofundamento do conhecimento sobre essas crianças.

O processo de formação

Após alguma reflexão desenvolvida no grupo e leitura de alguns textos, tentou-se pensar em palavras e expressões que ajudassem a tomar determinadas atitudes, que ajudassem as educadoras a ser mais criativas. As palavras e expressões encontradas foram: 'criar', 'dar oportunidade', 'flexibilidade', 'provocar', 'dar a palavra'. A estratégia usada foi pensar nas actividades que estavam a realizar e se dentro delas cabia alguma das "palavras" escolhidas. Se na actividade proposta não era possível 'meter' nenhuma das palavras, tinham de a alterar.

Por outro lado passaram a pensar em actividades que possibilitassem uma maior fluidez de ideias: as crianças estavam a experimentar, explorar e viver diferentes situações, com materiais e técnicas diversificadas, para poderem expressar-se mais criativamente. Apostaram em que as crianças sentissem a sala como sua e a fossem transformando. O trabalho a nível de intercâmbios entre as salas foi uma realidade e as crianças empenharam-se nestes intercâmbios. Os intercâmbios com a escola foram reforçados, mas em alguns casos, pouco correspondidos.

Em resumo:

- partiu-se de uma reflexão sobre a criança em desenvolvimento, tentando criar um clima de segurança para que todas tivessem prazer nas actividades, pois só assim estas funcionam de fontes de aprendizagem;

- existiu um esforço mútuo em cada sala, bem como em cada um, para que o intercâmbio favorecesse a comunicação.

No mês de Maio, elaborou-se um Projecto denominado "No Jardim de Infância da comunidade A...Era uma vez...Uma biblioteca", com o qual se candidataram ao Instituto de Inovação Educacional e para o qual foram financiadas.

O processo de intervenção

Neste ano, a tónica recaiu em os pais estarem presentes em todos os momentos "chave" da instituição, ao longo do ano.

Este trabalho começou no dia de abertura do Jardim de Infância, dia em que foram recebidas entusiasticamente as crianças que entravam pela primeira vez e em que, simultâneamente, os pais puderam travar conhecimento com as funcionárias, com as educadoras, enfim, com o meio onde os seus filhos iriam passar uma grande parte do dia. Conheceram também as crianças que já frequentavam o jardim e que, com a experiência já adquirida, contribuíram para tranquilizar os que, porventura, entrassem mais inseguros.

No final do ano os pais foram solicitados a, conjuntamente com os filhos, experimentarem 'técnicas' que, durante o ano, as crianças haviam realizado.

Surgiram ateliers vários (barro, costura, pintura, etc.) onde os pais puderam trabalhar e criar as suas 'obras', mais tarde expostas aquando da festa de fim de ano. Estes ateliers contaram com a participação de 95% dos pais.

Fizeram-se visitas entre as salas, para as crianças trocarem experiências e darem a conhecer as novidades que cada uma trazia para o Jardim de Infância. Ao longo do ano realizaram-se algumas reuniões de comunidade (escola e jardim) que serviram para incentivar os intercâmbios e para aprofundar os conhecimentos do meio.

A colaboração e empenhamento de todo o pessoal da instituição, de crianças e de pais, foi notável e teve os seus momentos mais altos no almoço de Natal e na semana cultural. Esta abertura ao meio constituiu, por um lado, uma forma de estimulação das crianças para os projectos das salas e da instituição e, por outro, uma grande motivação para a concepção de novos projectos. Em todas as 'festas' realizadas no jardim, foi preocupação básica que as crianças participassem de forma activa em todo o processo, desde a concepção à execução.

2.3 - Ano lectivo 1995/96

Neste ano o trabalho de comunidade, tal como foi entendido anteriormente no projecto, perdeu definitivamente visibilidade em favor da visibilidade das instituições e, mais especificamente, da instituição escolar. A comunidade continuou a existir, latente, nas reuniões da equipa e nas reuniões gerais do projecto, enquanto património comum vivido, mas não se realizaram reuniões ou actividades conjuntas da escola com o jardim.

A Escola

O CRIA-SE estava definitivamente na escola. No Projecto de Escola (PE) e no projecto “Fazer Escola” -uma sua componente - aprovado pelo IIE participavam todos os professores. O PE baseava-se em equipas de trabalho com o respectivo projecto de grupo. No início do ano, a escola respirava entusiasmo; tinham sido já feitas algumas mudanças de quadro de vida e era visível o trabalho de quase todos os grupos.

Deixaram de se realizar as chamadas reuniões de Grande Grupo. O “Fazer Escola” - que decorreu dos projectos de turma e do intercâmbio - e o PE materializavam para toda a escola os modos de trabalho pedagógico identificados no CRIA-SE: *o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa*.

O trabalho dos elementos do CRIA-SE na escola passou a ter como “lugares” as reuniões dos grupos de projecto - onde se efectuou o trabalho previsto no programa do CRIA-SE para 95/96 - e os grupos do PE. Os elementos dos grupos de projecto distinguiram-se por acompanharem todo o processo com a reflexão e o registo e por participarem nos grupos da escola com uma consciência mais afinada a propósito da sua importância. Esperava-se deles a dinamização e mobilização dos restantes grupos.

As orientadoras reuniam com os seus grupos, alinhavam entre si acções e reflexões com vista à integração da experiência dos dois grupos e acompanhavam reuniões de CE, reuniões alargadas do grupo de pilotagem do PE e reuniões com a Direcção da escola. A gestão do ‘Fazer Escola’ era assegurada completamente pela sua coordenadora.

No que diz respeito ao PE, após um grande entusiasmo inicial, os grupos bloquearam. Como pôr os grupos a funcionar passou a ser a grande questão a que

dificilmente se conseguia responder. Tentou-se que os elementos do CRIA-SE dinamizassem os grupos, depois, que os elementos do grupo de pilotagem o fizessem, vinculando cada um dos seus elementos a um grupo e tentando-se a identificação em cada grupo de um responsável da tarde e de um responsável da manhã, mas a falta de tempo para encontro, programação e coordenação pareceu ser o maior problema ao qual se foi aliando algum desvirtuamento do sentido inerente à criação de cada um dos grupos.

Na reunião de Janeiro do CE fez-se a história recente, mas rica, do PE, tentando-se reatar o sentido inerente a cada um dos grupos (ainda mais necessária por haver cinco novos elementos na escola) e fez-se, pela primeira vez, o que se decidiu passar a fazer sempre: usar grande parte da reunião do CE para avaliar o mês anterior e programar o mês seguinte no que dizia respeito ao trabalho realizado nos diferentes grupos. Esta organização implicaria que a direcção da escola lembrasse os responsáveis dos diferentes grupos para reunirem na semana anterior ao CE com o fim de avaliarem o trabalho realizado e apresentarem propostas para o mês seguinte. Decidiu-se também que cada grupo deveria realizar uma actividade por mês e que a direcção da escola, no final de cada reunião de CE, elaboraria uma folha de resoluções a ser distribuída por todo o corpo docente. Estas decisões exigiriam que grande parte dos assuntos inerentes ao PE fossem positivamente perspectivados e integrados como assuntos do CE.

O bem fundado destas decisões foi comprovado ao longo de todo o ano, embora elas nunca tivessem sido completamente assumidas, provavelmente por não serem ainda 'sentidas' por toda a escola. Ao mesmo tempo, identificaram-se vários problemas inerentes à organização e administração da escola que não tinham sido integrados no PE.

Em Maio, realizou-se uma avaliação do PE onde foram inventariadas as realizações conseguidas e não conseguidas e as razões inerentes a umas e a outras. Entre as diversas razões para o não conseguido identificaram-se as seguintes:

- dificuldades na circulação de informação entre as pessoas e os grupos;
- a pertença de uma mesma pessoa a diversos grupos;
- a separação entre a manhã e a tarde;
- a não autonomia dos grupos (muitos grupos pararam à espera de condições que outros deviam conseguir);

- a ausência da componente reflexiva e pedagógica em certos grupos; tendo sido a componente reflexiva considerada necessária à adequação da intervenção e a componente pedagógica considerada necessária à motivação.

Esta avaliação deu origem a um novo sub-projecto centrado na pertença de cada elemento a um só grupo, na autonomia dos grupos, nas dimensões reflexiva e pedagógica de qualquer dos grupos (onde se codificou todo o processo inerente ao ensino criativo, ao intercâmbio e à reflexão de grupo inerente ao projecto CRIA-SE), nos CE's como lugares de avaliação e programação continuada, na informação alargada e sistematizada, na criação de um regulamento interno e externo da escola para todos os envolvidos e na especificação de calendários, responsabilidades e tarefas.

Com este projecto a escola concorreu de novo aos projectos Inovar/Educando do IIE; esta candidatura, em cuja elaboração participaram, de novo, todos os professores da escola, é, em si, o produto do projecto CRIA-SE na Escola da comunidade A.

Tendo o projecto CRIA-SE, nesta escola, assumido definitivamente uma lógica de escola, os grupos de projecto, embora reunindo separadamente, apresentavam-se sempre em conjunto nas reuniões gerais e outras apresentações públicas. Assim, realizaram-se reuniões de Grande Grupo para dar conta de um trabalho que, sendo comum em muitos aspectos, se completava nas suas diferenças. Na reunião geral do projecto de 4 de Maio as professoras do CRIA-SE apresentaram em conjunto o trabalho que tinham realizado

O grupo X

Gestão do processo

Tratando-se do último ano do projecto CRIA-SE pretendia-se, na reflexão no grupo, proceder a uma avaliação de todo o processo desenvolvido; por ser uma avaliação na acção manteve-se a estrutura organizativa do grupo.

O projecto "Fazer Escola" correspondia a uma das dimensões do projecto CRIA-SE e envolvia quase todas as professoras da escola o que introduziu na orientação a preocupação em transformar o grupo num pólo dinamizador da intervenção na instituição.

Esta preocupação transformou-se numa dimensão de análise dominante na reflexão no grupo quer pela sua importância na transformação e desenvolvimento da escola quer

porque o sucesso das dimensões do ensino criativo e do intercâmbio se encontrava "comprometido" com as possibilidades de mobilizar todos os actores na construção de um projecto global.

A investigação no processo

Os registos e a reflexão sobre eles realizada orientaram-se pelos resultados do trabalho desenvolvido por todos os participantes no projecto CRIA-SE até ao ano anterior, reveladores de que a educação para a criatividade vai para além do trabalho pedagógico de sala de aula (ensino criativo) implicando relações pedagógicas entre as professoras e as crianças de diferentes turmas (intercâmbio) e todo o trabalho desenvolvido na escola (escola criativa).

As professoras definiram a dimensão sobre a qual iam registar e nas sessões do grupo reflectia-se sobre os problemas identificados e propostas de resolução nas três dimensões, construindo-se alternativas para serem experimentadas na acção e novamente reflectidas no grupo.

As grelhas de registo apresentadas pela equipa como facilitadoras da recolha de informação apenas foram utilizadas por uma das professoras mantendo as restantes um tipo de registo naturalista e descritivo das acções e quase sempre integrando a análise das suas autoras a esse propósito.

Os registos onde foram utilizadas as grelhas forneciam, efectivamente, mais informação e sobre um domínio mais vasto de acção pedagógica; como solicitavam a identificação de problemas e elaboração de propostas para a sua resolução este tipo de registo permitia uma reflexão de segunda ordem: a reflexão colectiva a propósito da reflexão individual.

O processo de intervenção

O reequacionamento do projecto face aos novos grupos de crianças salientou que as estratégias já definidas eram adequadas relativamente à relação pedagógica, ao desenvolvimento curricular e à utilização do espaço pedagógico.

As dificuldades e obstáculos surgiam ao nível das metodologias. Se com os grupos de crianças de 4.º ano a metodologia de trabalho de projecto se revelou adequada e

facilitadora da educação para a criatividade, com as crianças de primeiro ano os problemas surgiram nas primeiras tentativas de organizar grupinhos de projecto.

As professoras desenvolveram algumas estratégias no sentido de integrar no trabalho pedagógico quotidiano a realização de pequenas actividades em grupo e, de acordo com a designação por elas referida, de "sensibilização ao trabalho de projecto". Essa sensibilização fez-se através da divulgação de videogramas e painéis sobre o processo desenvolvido no ano anterior pelas crianças de outras turmas e da realização de intercâmbios com a turma do 4ºano que entretanto se encontrava em plena fase de desenvolvimento dos projectos.

O trabalho de projecto nos 1.ºs anos foi realizado de forma global pela turma, embora diferenciando a participação das crianças no seu desenvolvimento. A realização de actividades em grupo foi sempre referida como muito adequada e com efeitos positivos sobre o comportamento, as aprendizagens e as competências adquiridas.

Realizaram-se vários intercâmbios, inicialmente entre as turmas do grupo e posteriormente entre estas e as restantes turmas da escola. Constatou-se que os intercâmbios tinham, essencialmente, objectivos de partilha pedagógica realizando-se de modo espontâneo ou programado. Também ocorreram outras formas de intercâmbio com objectivos de convivialidade.

Sobre a realização dos intercâmbios não foram referidos problemas e identificaram-se grandes vantagens educativas para as crianças e um impacto positivo nas relações profissionais entre as professoras.

As professoras do grupo reuniam frequentemente para além das sessões com a orientadora para organizar e programar actividades conjuntas e para intervir no projecto de escola.

O projecto de escola foi reelaborado e apresentado para financiamento ao Instituto de Inovação Educacional com a designação de "Fazer Escola para o séc. XXI".

Mantendo-se o objectivo de desenvolver intercâmbios pedagógicos entre as turmas do grupo, acrescentou-se a intencionalidade de transformar a escola num centro de observação, comunicação e criação.

Relativamente aos projectos das crianças, no 4.º ano surgiram vários projectos de pesquisa relacionados com o estudo do meio e nos primeiros anos foram negociados projectos de turma que contemplavam, sobretudo, as dimensões do jogo e do imaginário, com maior recurso às áreas de expressão do que às restantes áreas curriculares.

O processo de formação

A existência de quatro turmas de 1º ano introduziu novos enfoques de reflexão e análise. As estratégias e metodologias para uma educação para a criatividade já desenvolvidas com sucesso até então deveriam ser reequacionadas e eventualmente reelaboradas na acção pedagógica com os novos grupos de crianças.

Nas primeiras sessões do grupo analisaram-se as características das novas turmas e alguns casos de crianças que levantavam problemas de integração. A reflexão serviu, sobretudo, para criar um referencial de apoio à construção do equilíbrio relacional e organizativo necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O projecto de escola previa a criação de uma estrutura organizativa baseada em grupos de professores com responsabilidades diversas. Estes grupos definiram um plano de acção próprio mas, na maioria dos casos, revelaram muitas dificuldades em passar da planificação à acção.

No grupo tentava-se identificar os obstáculos à intervenção das professoras na escola, construindo-se estratégias que pretendiam, por um lado, evitar o desânimo e o desinvestimento no projecto de escola e, por outro, possibilitar as relações profissionais necessárias a uma reorganização mais adequada aos objectivos do projecto.

Os registos da orientadora tornaram-se organizadores dos dados da reflexão e sinalizavam os aspectos que exigiam maior vigilância das professoras quer na acção com a sua turma quer na acção global na escola.

O grupo 'y'

Gestão do processo

De acordo com as indicações presentes no programa do CRIA-SE para 95 /96, os projectos dos grupos manter-se-iam nos seus objectivos e estratégias; mudariam apenas os projectos de turma que seriam negociados com as crianças. As novas funções dos elementos do grupo na escola deram-lhe, no entanto, uma nova configuração. Do grupo

faziam parte: a directora da escola, dois elementos da educação especial (tendo sido um deles uma das principais defensoras do projecto da escola e sendo a outra a coordenadora do projecto “Fazer Escola”), um elemento com a mesma turma desde o início do projecto (agora um 4º ano), um elemento com a mesma turma do ano anterior (agora um 2º ano) e um outro elemento com uma turma do 2º ano pela primeira vez.

Os dois primeiros elementos envolveram-se na dimensão escola criativa, o terceiro na dimensão de intercâmbio (enquanto coordenadora do Fazer Escola) e os três últimos, com situações bem diferenciadas, nas dimensões de ensino criativo e de intercâmbio. O apoio, no quotidiano, dos elementos do grupo sem turma aos restantes colegas, foi calendarizado.

Pode considerar-se que o grupo possuía as condições base para funcionar de forma autónoma: o ensino criativo, o intercâmbio e a escola criativa não eram só programas do CRIA-SE, eram programas da escola e, nesses programas, alguns elementos do grupo tinham papéis de liderança, pelas funções exercidas. Entretanto, se no ano anterior o grupo investiu na sua própria constituição, este ano o grupo devia abrir-se à escola com uma nova consciência.

Ao nível da gestão tratava-se de:

- . acompanhar o desenvolvimento daqueles programas aconselhando, ajudando a avaliar, zelando pelas qualidades comunicacionais e organizacionais do grupo e dos seus elementos, que facilitariam o alastramento destes programas a toda a escola, aspecto realmente específico deste ano lectivo;

- . criado que estava um grupo, acompanhar as pessoas concretas com as suas qualidades e capacidades específicas, favorecendo o processo da escola, mas também os processos pessoais que entretanto se tinham despoletado;

- . assegurar a produtividade da autenticidade das relações no grupo, entretanto cada vez mais evidente, que finalmente permitia trabalhar sem não ditos e, portanto, com confronto de pontos de vista diferentes no grupo;

- . assegurar a produtividade da partilha de uma filosofia, de uma linguagem e de uma prática, também ela agora evidente;

- . fazer com o grupo a avaliação do projecto.

Foi, em geral, o ano da consolidação de todas as dimensões de um currículo de educação para a criatividade, de efectivação da componente de investigação enquanto

reflexão deliberativa e emancipatória; da integração de todas as tendências que estiveram presentes ao longo do processo nos elementos do grupo; da compreensão dos limites e das possibilidades de cada um para mudar. A orientadora tornou-se, progressivamente, uma entre iguais.

A investigação no processo

Apesar do programa do CRIA-SE prever o registo com base em grelhas, parecia continuar a ser necessário não ortopedizar demasiado; foi-se, então, deixando fluir o registo nas três dimensões: ensino criativo, intercâmbio e escola criativa. Tendo-se distribuído tarefas de investigação pelas três dimensões, os registos não eram sempre sobre a tarefa distribuída; as pessoas iam registando o que queriam registar. O gosto por registar era evidente, e pôr em comum o registado era um prazer e um entusiasmo: as professoras procuravam-se fora das sessões para partilharem o que tinham escrito.

O registo tornou-se um instrumento real de reflexão porque a provocava e porque era já reflexão: outra forma de ver, mais profunda, simultaneamente pessoalizada (trabalhada por dentro) e abrangente (para além dos 'lugares' pedagógicos comuns), com valor mutante em si mesmo. Menos íntimos que no ano anterior, eles diziam respeito ao profissional na sua circunstância.

As sessões tornaram-se lugares de debate, aceso por vezes, entre os elementos do grupo. A reflexão/discussão de grupo ora era global, tendente a mudar posturas, ora era relativa a problemas concretos, com ou sem solução imediata; em geral, o debate contribuiu para um levantamento exaustivo dos problemas e para um refinamento da consciência sobre eles e sobre o lugar de cada um neles.

Os problemas então em foco, maximamente mobilizadores, diziam, normalmente, respeito ao vivido mais automático da escola.

O processo de intervenção

A intervenção referiu-se aos projectos de turma, ao Fazer Escola e ao Projecto de Escola e coincide com o trabalho da escola já referido.

O processo de formação

Genericamente, o clima entretanto gerado deu novas possibilidades: as sessões eram um momento de encontro desejado e prazenteiro para todos. Expressavam-se explicitamente diferenças de pontos de vista e havia um verdadeiro esforço de coordenação e ajustamento entre os elementos em função da qualidade do trabalho a realizar, mesmo que à custa de reorientações de traços pessoais básicos. A orientadora estava definitivamente integrada no grupo. Como se dizia numa das sessões: *“temos túnel, ar, luz ao fundo e nas paredes; falta alumiar o caminho à medida que o percorremos”*.

Os registos, das professoras e da orientadora, eram, eles próprios, teorizações ajustadas ao sistema de compreensão situada então existente e partilhado. O caderno de registos do grupo e os textos produzidos pelo próprio projecto eram os textos base que cada um lia e utilizava de acordo. Elementos do grupo fizeram comunicações e textos e deram entrevistas a propósito do projecto; o grupo expôs a sua própria intervenção e o seu próprio percurso.

A facilitação da intervenção incidiu sobretudo na dimensão da escola criativa; a este nível, tratou-se de avaliar o que acontecia, de identificar problemas centrais e de encontrar soluções capazes em termos de acções e da sua organização; os assuntos recorrentes eram a mobilização e a participação, a avaliação e a programação.

Em todos os debates se destacava uma afirmação: *“temos uma escola cheia de tudo, falta-nos a organização e a comunicação que a rentabilize maximamente; e, a este respeito, temos ideias sobre como deve ser, falta fazer, colectivamente”*.

O tratamento da informação recolhida ao longo do processo, por parte da orientadora, foi sendo progressivamente apresentada ao grupo, o que, em si, ia permitindo a avaliação do projecto através do ajustamento de interpretações e resultou numa mais-valia de formação notável.

O processo de intervenção

Esta nova fase de elaboração dum projecto de Centro, que fosse, simultaneamente, uma combinação e um aprofundamento da 'comunicação' entre todos os intervenientes no processo educativo daquelas crianças, traduziu-se na organização de uma 'biblioteca' que mobilizasse pais e crianças e todos os agentes educativos do Jardim de Infância e favorecesse o enriquecimento pessoal e do grupo. A biblioteca seria também um espaço de desenvolvimento para as crianças e de incentivo do gosto pelo livro para pais e educadoras. Este espaço poderia ser ainda utilizado pelas crianças da escola, favorecendo-se assim o intercâmbio entre crianças, entre educadoras e professoras e espaços.

Este PE - elemento estruturante da identidade do Jardim - surgiu de uma concepção de Jardim de Infância/Comunidade Educativa específica: como uma unidade organizacional, pressupondo na sua elaboração princípios de autonomia. Para além disto, o PE permitiu ao jardim a apropriação de um certo espaço de liberdade e de inovação, afirmando-se, face à comunidade, como tendo um projecto que lhe daria identificação e reconhecimento. O projecto, inscrevendo-se num todo significativo, permitiu devolver a cada interveniente o seu espaço de criatividade e de acção, proporcionando-lhe reconhecimento pela sua actividade e compreensão das suas acções.

A vivência deste projecto pelas crianças, educadoras e pais, decorreu de forma contínua ao longo do ano, terminando com a elaboração de livros pelos pais e com os ateliers da semana cultural que serviram também para enriquecer a biblioteca.

Este projecto será para continuar, vendo-se a possibilidade de uma extensão desta biblioteca a uma biblioteca itinerante que poderá 'servir' as famílias e a escola.

O processo de formação

A formação derivou quase exclusivamente das reflexões/discussões sobre os registos individuais e sobre os registos da orientadora, tendo-se por referenciais as seguintes ideias:

- todas as crianças são criativas;
- a criatividade é uma componente essencial do processo de aprendizagem; é necessário educar a criatividade;

- tornar-se criativo é assumir uma atitude de imaginação e expressão, questionamento, investigação, experimentação, manipulação e descoberta;
- as condições institucionais e comunicacionais são fundamentais para esse efeito.

3 - COMUNIDADE "B"

3.1. Ano lectivo 1993/94

Neste primeiro ano, eram preocupações fundamentais a implementação do projecto e a necessidade de se promover o trabalho em equipa ao nível de cada uma das instituições, não esquecendo, contudo, o contexto físico, social e histórico onde as instituições se encontram integradas, muito perto umas das outras.

Porque havia um projecto comum elaborado pelos dois grupos, em Janeiro realizou-se a primeira reunião de comunidade e, perante o entusiasmo que suscitou em todas, quer pelo intercâmbio de saberes e de experiências, quer porque alguns alunos eram comuns (frequentavam a escola e o ATL), foi marcada nova reunião.

Contudo, devido à impossibilidade da orientadora das educadoras fazer um acompanhamento contínuo e sistemático do seu grupo, concluiu-se ser necessário que as orientadoras do grupo de professoras colaborassem nesse acompanhamento. As reuniões de comunidade passaram, então, a ser mensais, realizando-se alternadamente, no jardim e na escola. (No fim do ano as professoras tiveram de mudar de instalações e, durante o período de mudança, chegaram a ir trabalhar para uma sala do jardim). Pensou-se, entretanto, na organização de um centro de recursos e de uma exposição comum e permanente na escola. A exposição, que seria constituída pelos trabalhos elaborados no âmbito do projecto de comunidade, aproveitaria os vários pisos da escola para retratar o meio ao nível do passado, do presente e do futuro.

Este trabalho conjunto tornou-se, ao longo do tempo, uma das grandes 'conquistas' do CRIA-SE nesta comunidade, tanto ao nível pedagógico como ao nível da formação. No aspecto pedagógico, a relevância vai para a divisão dos temas em estudo no projecto comum «À descoberta de...» (freguesia a que pertence a comunidade B), que proporcionou aos alunos de ambas as instituições situações de intercâmbio estimuladoras da criatividade. No plano da formação, é de realçar aquela que advém do

intercâmbio de experiências, de ideias e de saberes, da descoberta de especificidades e de aspectos comuns de cada um dos ramos de docência e da procura de estratégias passíveis de desenvolver o espírito criativo de crianças e de adultos.

Neste primeiro ano foi, assim, conseguido um profundo entrosamento de ambos os grupos que deu todo o sentido ao conceito de 'comunidade'.

A Escola

Mais de metade dos membros do corpo docente integrava o grupo de projecto (7 em 11), o que terá contribuído para que toda a escola aderisse ao projecto de comunidade que teve, contudo, desenvolvimentos diferentes: enquanto o grupo de projecto aproveitou o levantamento de tradições (cantares, marchas, lendas, ...) e um conhecimento mais aprofundado da freguesia (nomes das ruas, comércio, associações e colectividades, ...) para um trabalho conjunto no âmbito das áreas de expressão, nomeadamente a dramatização de uma lenda por alunos de várias turmas, as restantes professoras trabalharam o projecto no interior das suas salas, nada tendo transparecido para o exterior.

O grupo da escola

Gestão do processo

No primeiro ano de implementação do projecto as principais questões de gestão situavam-se ao nível de:

- implementação, propriamente dita, do projecto.
- relevância do trabalho em equipa e da criação de laços de vinculação ao projecto.
- favorecimento da inovação.
- integração das actividades do projecto, em simultâneo com as actividades de desenvolvimento curricular.
- iniciação dos estudos de caso.

Foi preocupação fundamental dar ao trabalho uma estrutura que permitisse manter a dinâmica do projecto. Tratando-se de um projecto sem uma programação prescritiva,

cujas acções iam sendo construídas com base nas acções anteriores e na reflexão sobre elas produzida, impunha-se estabelecer uma calendarização de reuniões e uma certa sistematicidade de registos escritos sobre as acções desenvolvidas na sala de aula que, para os seus empreendedores, fossem criativas, bem como sobre os casos em estudo. Assim, pensou-se serem necessárias reuniões quinzenais que constituiriam, simultaneamente, momentos de reflexão sobre os registos escritos e um espaço privilegiado de inter-relações capazes de criar vinculação ao projecto.

Com isto, a equipa orientadora pretendia que o grupo se identificasse enquanto tal e encontrasse formas de trabalho que considerasse criativas, isto é, que as professoras rompessem com o seu habitual trabalho da sala de aula e produzissem uma mudança das práticas e um menor fechamento das turmas sobre si próprias, embora, sempre que possível, se integrassem no desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Veio, mais tarde, a concluir-se que o tempo dessas reuniões (cerca de duas horas) era manifestamente insuficiente, dada a ocorrência de factos não previstos com que era preciso lidar e sobre os quais era preciso, também, conversar. Para além disto, persistiam nas professoras muitos hábitos de trabalho, fortemente enraizados, que era preciso, com tempo, ajudar a consciencializar no sentido de mudar.

A investigação no processo

Nesta fase, tentou-se, essencialmente, iniciar os estudos de caso promovendo a reflexão sobre a prática. Os registos de caso foram o objecto de reflexão preferencial.

O estudo iniciou-se com entusiasmo, cada uma estabelecendo os critérios de selecção do caso a estudar. Este processo deu origem a interessantes reflexões, pois foi possível constatar que eram bastante diferentes os critérios usados para selecção da criança. Depois de decidida a escolha, as professoras fizeram a caracterização da criança e escreveram a primeira impressão que haviam tido sobre ela, comparando-a com a impressão que tinham no momento e reflectindo sobre esse percurso e sobre a forma como as suas atitudes poderão ter contribuído para o desenvolvimento (positivo ou negativo) dessa primeira impressão. Pensaram-se, depois, as atitudes a desenvolver com cada uma das crianças alvo. Durante toda esta fase, notou-se o mesmo entusiasmo inicial em falar sobre 'o caso', que chegou a absorver quase por completo o tempo de reunião.

O mais difícil, nesta fase, foi a realização de registos. Em todas as reuniões este assunto era debatido. Os registos, sobretudo descritivos, foram surgindo. Havia a tendência para escrever algo que tinha acontecido, mas não se fundamentava. Essa fundamentação era assunto de discussão nas reuniões e, por isso, concluiu-se ser importante que as actas se fizessem com detalhe.

O processo de intervenção

Ao nível da intervenção, a principal preocupação foi a consciencialização e o desenvolvimento de formas de trabalho consideradas criativas que assentavam em ‘dar a vez e a voz às crianças’.

Neste sentido, tentou-se uma reorganização dos espaços e dos tempos na sala de aula, desenvolvendo-se o trabalho de grupo e de pesquisa, incrementando-se uma maior participação dos alunos na dinamização das aulas e na configuração dos seus percursos de aprendizagem. Tal como escreve uma professora: *«Preocupei-me, desde o início, em facilitar a aprendizagem, deixando que os alunos se exprimissem com naturalidade e imaginação, em substituição de um trabalho imposto pelo professor (...) Esta liberdade e flexibilidade permite que cada criança sinta que é capaz de criar tudo o que lhe dá prazer e, como tal, é um estímulo para criar novas situações.»*

Tentou-se também desomogeneizar o trabalho de turma. Contudo, os muitos anos de trabalho passado e as características das pessoas envolvidas levaram a que esta tarefa se mostrasse bastante difícil de levar a cabo. A tendência tinha sido sempre homogeneizar e o contrário gerava insegurança e rompia com muitos pressupostos que sempre tinham orientado o percurso profissional das professoras. Não obstante, o tratamento dos temas do projecto de comunidade pelos alunos ajudou a uma mudança de atitude: o trabalho de grupo por iniciativa das crianças gerou uma dinâmica diferente e uma maior abertura quer à escola, quer ao meio. Por exemplo, numa turma do 4.º ano que se envolveu muito no estudo dos descobrimentos portugueses (retratados nos nomes das ruas da freguesia) surgiu um grupo de alunos com um projecto de trabalho próprio sobre o Infante D. Henrique.

Será, ainda, de salientar o facto de uma aluna alvo de estudo de caso ter começado a ler por causa de querer integrar o grupo que viria a dramatizar uma lenda e ter necessidade de estudar o seu papel. A partir dessa altura a aluna iniciou um processo de

desenvolvimento surpreendente, ganhando um enorme gosto pela escrita, visível nos constantes ‘bilhetinhos’ que escrevia à professora.

O processo de formação

A formação, pessoal e profissional, iniciada com a adesão ao projecto, aconteceu sempre que se reflectia o projecto, o caminho a seguir, as atitudes a tomar, se trocavam opiniões e se aceitavam diferentes visões e estava bem patente na crescente profundidade das reflexões.

Pensamos terem constituído tempos de grande formação nesta primeira fase:

- . a definição de estratégias de acção;
- . a consciencialização da morosidade deste percurso e a sua gradual construção;
- . a análise do que era, para cada um, a criatividade;
- . as atitudes a trabalhar.

Paralelamente, a formação aconteceu também através de textos e de livros, que podiam ser escolhidos da biblioteca do projecto. Uma professora esteve presente numa acção de formação sobre dobragens e divulgou aos restantes elementos do grupo as aprendizagens adquiridas.

Tomando a formação como um processo de análise, de reflexão crítica, como um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem individual e colectiva, podemos dizer que, neste primeiro ano de projecto, aconteceu formação tanto de professores como de orientadoras.

O grupo do Jardim de Infância

Gestão do processo

Neste ano o projecto foi elaborado em comum pela escola e pelo jardim. A implementação e viabilização do projecto passou pelas reuniões de comunidade, onde a grande necessidade de trocar ideias e experiências, tornou possível um grande elo de ligações entre professoras e educadoras.

A investigação do processo

Podemos dizer que, durante este ano, a investigação teve o seu foco central nas reuniões de comunidade, onde foram trocadas experiências e partilhadas soluções e dúvidas, reflectindo-se em como se poderia viver um processo realmente criativo. Aprendeu-se a proporcionar um ambiente favorável à criatividade, realizando actividades que facilitassem o desenvolvimento dessa criatividade nas crianças e reflectindo sobre os registos sobre as actividades realizadas nas salas e sobre os estudos de caso.

O processo de intervenção

As educadoras estavam com grande sensibilidade para o CRIA-SE, queriam estar disponíveis e atentas às situações.

Procuraram que as crianças conhecessem o mais possível o meio envolvente, e daí ocorreram muitas saídas para o exterior.

Por outro lado, com o intuito de começarem a trabalhar mais em equipa e de fomentarem a elaboração de projectos pelas crianças, realizaram algumas actividades de intercâmbio entre as salas.

Aos pais e à escola foi sempre solicitada e oferecida colaboração e dada informação sobre o que as crianças faziam no jardim.

O processo de formação

Além da formação inicial, que foi considerada como um momento alto do projecto e que foi o primeiro passo para a formação da comunidade, analisou-se o conceito de criatividade o que contribuiu para alguma libertação das rotinas.

Paralelamente, o meio passou a ser sentido como um recurso que dá sentido à própria acção educativa. O contacto estreito com a escola contribuiu para o conhecimento de diferentes pontos de vista sobre os mesmos problemas e para a diversificação de soluções.

3.2 - Ano lectivo 1994/95

A mudança da escola para as instalações de uma outra freguesia produziu alguns efeitos ao nível desta comunidade, já muito identificada com o CRIA-SE. A distância física era consideravelmente maior e, para as professoras, eram diferentes e menos agradáveis as condições de trabalho - não estavam na 'sua' escola.

Paralelamente, as educadoras estavam sem orientadora, tendo sido a anterior substituída por um orientador que acabou, também, por sair, por manifesta indisponibilidade de tempo para um acompanhamento mais sistemático.

As relações de comunidade foram mantidas, essencialmente através das reuniões que, em certos espaços de tempo, foram quinzenais, mas eram menos frequentes os encontros 'informais' entre os grupos. A situação foi parcialmente solucionada através do desenvolvimento do projecto de comunidade - o mesmo do ano anterior mas incidindo em aspectos ainda não estudados - e de um mais frequente intercâmbio entre professores e entre alunos das duas instituições que ele foi proporcionando (para o que contribuiu também a falta de espaços de que a escola dispunha).

Este maior 'isolamento' teve, contudo, outros efeitos ao nível da comunidade. O trabalho do projecto passou, gradualmente, a ser mais centrado nos grupos, apesar das iniciativas conjuntas e dos intercâmbios, o que poderá ter sido, também, reflexo de uma necessidade do grupo.

A Escola

Apesar de todas as condicionantes impostas pela mudança de instalações e consequente falta de espaços, poder-se-à dizer que houve alguns reflexos positivos ao nível da escola, traduzidos numa maior solidariedade e colaboração entre todas as professoras, independentemente de pertencerem ou não ao CRIA-SE, perspectivando-se em conjunto um PE para ser implementado aquando do retorno às 'suas' instalações. O grupo de projecto pretendeu que todos fossem tendo algum conhecimento sobre o trabalho desenvolvido, comprometendo-se uma professora a fazer a ponte entre o grupo de projecto e o CE.

Paralelamente, aconteceu uma maior centração do grupo sobre si próprio, tornando as reflexões mais consistentes.

A mudança de instalações poderia ter sido aproveitada para um intercâmbio mais aprofundado com o corpo docente da 'nova' escola, para dar a conhecer o trabalho desenvolvido no CRIA-SE, mas tal não aconteceu devido à diferença de horários: as professoras 'residentes' trabalhavam todas no período da manhã e as 'realojadas' no período da tarde, reduzindo-se os contactos a assuntos formais tratados pelas directoras respectivas.

O grupo da escola

Gestão do processo

O trabalho deste ano teve por base a avaliação e reflexões sobre o trabalho desenvolvido no ano anterior, tendo-se concluído ser melhor dividir o grupo em dois sub-grupos mais pequenos, divisão esta baseada nas faixas etárias dos alunos. Esta ideia, porém, embora num primeiro momento tenha sido aceite pelo grupo, acabou por não ser levada avante, pois as professoras acharam que era mais enriquecedor continuar-se com a dinâmica do ano anterior. Assim, as reuniões continuaram a realizar-se quinzenalmente e a incidir, sobretudo, nas reflexões colectivas sobre os registos de incidentes críticos e na apresentação dos estudos de caso.

Neste ano, foi necessário gerir a entrada de duas professoras para o projecto e os inconvenientes causados pela mudança de instalações da escola, o que levou as orientadoras do grupo a repensarem estratégias que favorecessem a motivação das professoras para o trabalho no projecto. Assim, pensou-se em visitas mais assíduas à escola, informais, mas que de alguma forma traduzissem o apoio que estávamos prontas a dar em qualquer momento.

Esta fase caracterizou-se, ainda, pela elaboração de projectos, de grupo e de turma, tendo obedecido, o trabalho das orientadoras, aos seguintes pressupostos:

- não impondo formas de trabalho, zelar pela efectiva participação de todos os elementos do grupo no sentido de proporcionar uma contínua aprendizagem colectiva e uma mudança das práticas passível de constituir inovação;

- estabelecer continuidades perante as rupturas, tornando visível a mudança individual que cada ruptura transporta;

- acompanhar a construção de projectos de turma que fossem o reflexo dos interesses e necessidades dos alunos;

- necessidade de registar o desenvolvimento do projecto ao nível do grupo de forma a reflectir-se sobre o percurso e sobre as mudanças registadas;

- demonstrar a importância que os registos (e a reflexão sobre eles) têm no desenvolvimento de um projecto como este, isto é, que se vai construindo à medida que se vão identificando formas de trabalho criativas e se vão operando mudanças nas práticas;

- despoletar um processo, consciente, de formação pessoal e profissional.

Assim, o mais importante desta fase foi o investimento na reconstrução da relação educativa assente na elaboração, pelos alunos, de projectos pedagógicos que promovessem o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da responsabilização, a vinculação dos novos elementos ao projecto, o desenvolvimento de um trabalho mais sistemático e a progressiva abertura da escola à comunidade através do estabelecimento de inter-relações com outras instituições, fomentadas pelo projecto de estágio «In-CRIA-SE», do qual faziam parte as orientadoras.

A investigação no processo

Como o hábito de registar estava já razoavelmente enraizado, o trabalho de investigação centrou-se na análise e reflexão dos registos que, progressivamente, foram sendo mais elaborados na óptica da reflexividade e menos na da explanação de factos.

A reflexão sobre eles proporcionou a produção de conhecimentos essenciais ao processo de construção deste projecto e permitiu a cada um repensar-se enquanto pessoa e profissional de educação.

A discussão de problemas organizacionais decorrentes da mudança de instalações e a elaboração de estratégias que permitissem ultrapassar as limitações de espaço constituíram-se também como momentos muito ricos de desenvolvimento individual e colectivo.

Os estudos de caso continuaram a ser expostos e alvo de reflexão, tendo-se começado a organizar em dossiers individuais para posterior análise global.

O processo de intervenção

Nesta fase, foi maior a atenção dada às práticas e aos alunos. Houve constantes saídas da escola (foi necessário alertar no sentido de não se exagerarem estas saídas e de elas serem preparadas com os alunos e trabalhadas depois na sala de aula) no âmbito do projecto «À Descoberta de ...» agora com maior fôlego motivado, em parte, pela exiguidade de espaços de que a escola dispunha para recreio dos alunos e que proporcionou, paralelamente, o desenvolvimento de intercâmbio entre as turmas. Em algumas saídas, nomeadamente em visitas a museus e a jardins ou a outras instituições da freguesia - temas de projectos de turma -, juntaram-se duas turmas com objectivos de trabalho complementares. Convém salientar, no entanto, que no início este intercâmbio não era muito pensado nem dele retirados os proventos possíveis, o que se foi, gradualmente, modificando.

Foi favorecida principalmente a valorização de todo o trabalho pensado e executado pelos alunos, embora não se tenham constituído os grupinhos de projecto conforme se tinham pensado. Contudo, o trabalho de grupo por iniciativa dos alunos foi-se tornando regular. Cada grupo trabalhava, dentro dos temas em estudo nos projectos pedagógicos, as vertentes mais do seu interesse e apresentava o trabalho à turma. Uma das turmas, aproveitando o desenvolvimento do seu projecto, produziu um livro que continha, para além de histórias criadas pelas crianças e reproduções de lendas da freguesia (contadas pelas idosos do Lar de Terceira Idade numa visita aí efectuada pelos alunos), narrações de visitas de estudo feitas por grupos de alunos. O livro - «Fantasias - Nós Criámos» - foi depois vendido pelas crianças, revertendo o produto da venda para o desenvolvimento do projecto da turma.

O processo de formação

Nesta fase as preocupações básicas do grupo prendiam-se com a motivação dos alunos para conceberem projectos pedagógicos e com a formação. Havia, assim, um projecto de cariz pedagógico e outro de cariz formativo.

Dado um alto grau de implicação (praticamente geral) neste processo, todas as aprendizagens foram activas e significativas porquanto constituíram momentos privilegiados de auto-formação, capazes de se repercutirem na desejada mudança

funcional da escola. A 'abertura de si' ao grupo que as reflexões sobre os registos proporcionaram e até, implicaram, as rupturas com práticas anteriores e a progressiva abertura à comunidade foram momentos difíceis mas muito formativos quer ao nível individual quer ao nível colectivo, imprescindíveis à produção de mudanças profissionais e sociais.

A propósito deste processo formativo uma professora escreveu: *«viver esta formação no espírito do projecto foi novo e enriquecedor e iniciei comigo mesma um tipo de trabalho diferente que espero prosseguir»,* pois *«a formação (...) que nos vem do nosso trabalho na sala e na escola, dos nossos registos, da nossa reflexão é essencial para nós. (...) Como é vivida dia após dia, sentida por cada uma de nós, reflectida individual e colectivamente mexe connosco bem no íntimo. Vamos aprendendo a aprender tal como os nossos alunos.»*

Convém ainda salientar o aspecto formativo que deriva do que não foi feito mas que conscientemente foi assumido como falha e proporcionador de momentos de intensa reflexão e de novos desafios.

O grupo do Jardim de Infância

Gestão do processo

Pretendeu-se continuar o projecto iniciado, tentando envolver todo o meio.

Continuar-se-ia a apostar nas reuniões de comunidade, embora estas fossem agora menos assíduas devido à maior distância. O trabalho de reflexão assentaria na discussão de temas passíveis de produzirem um referencial comum sobre a criatividade.

A investigação no processo

Enquanto grupo de trabalho, houve a preocupação de reflectir e analisar, a partir dos registos efectuados, estratégias que levassem as educadoras a serem mais críticas e a conseguirem envolver no seu trabalho as forças vivas do meio.

Os registos das actividades e dos estudos de caso constituíram a fonte de investigação por excelência, na medida em que era a partir deles que se conseguiam

levantar hipóteses e traçar linhas de intervenção mais adequadas, identificar problemas e sugerir soluções originais.

O processo de intervenção

A tónica do trabalho deste ano foi dada pela abertura do Jardim de Infância ao meio e pelo envolvimento deste no trabalho com as crianças.

Um exemplo dessa abertura foi a organização de um cortejo de homenagem ao santo patrono da freguesia, seguido de um espectáculo e para o qual foram convidadas todas as instituições e colectividades, que aderiram entusiásticamente disponibilizando, desde logo, algumas pessoas para ajudarem as crianças durante o percurso. A terceira idade também participou no cortejo e espectáculo, não tendo faltado os órgãos de comunicação social e a Juntade Freguesia, promotora da iniciativa.

Outra iniciativa à qual todas as instituições aderiram e foi anunciada na rádio e jornais foi "A corrida mais louca de ..." (nome da freguesia) com a participação da atleta Rosa Mota, o que constituiu um momento muito interessante para as crianças, para além de ser uma experiência completamente nova e de significativa aprendizagem.

O processo de formação

Continuou-se o estudo em conjunto de textos que ajudassem a reflectir e a analisar as práticas e a torná-las mais criativas e inovadoras

Atrvés dos registos pôde-se ver até que ponto as crianças estavam a ter voz activa e liberdade de acção. Verificou-se que, embora elas tivessem voz activa, no trabalho de sala essa voz tinha muitas limitações que aos poucos se foi tentando eliminar, através duma maior flexibilização do trabalho nas salas, chegando-se à descoberta de que as crianças são capazes e sabem mais do que nós pensamos, só que nem sempre têm um ambiente que facilite a exteriorização das ideias e dos comportamentos.

Nas reuniões do grupo pensaram-se actividades que proporcionassem intercâmbios e que contribuíssem para alargar as experiências das crianças.

3.3 - Ano lectivo 1995/96

Nesta fase, o grupo de educadoras continuou a sentir os efeitos das mudanças na equipa coordenadora do projecto. Tendo saído da equipa o seu orientador, o grupo foi acompanhado, durante grande parte deste último ano, pela orientadora do grupo do Jardim de Infância da comunidade A. Paralelamente, a concepção e desenvolvimento do PE requeria do trabalho nos grupos e na instituições uma maior atenção.

Em consequência, as reuniões de comunidade foram sendo menos frequentes, facto apontado pelos grupos como negativo, o que reflecte o sentimento de comunidade existente.

A Escola

Com a mudança para as renovadas instalações e com o PE - "Dinamização da Escola"- que incluía a montagem de 'ateliers' de culinária e de informática, e de uma biblioteca, a dinâmica própria do grupo de professoras que constitui o CRIA-SE estendeu-se a toda a escola, envolvendo, num trabalho conjunto, todos os professores e alunos.

Apesar de algumas 'reticências' iniciais (tendo sido necessário que a equipa de orientadoras estivesse presente numa reunião de CE para esclarecer dúvidas sobre o que é e para que serve um PE), as professoras que não integravam o grupo de projecto foram-se-lhe abrindo e ganhando um entusiasmo gerador de uma acção cada vez mais rica.

Em cada reunião de CE era feita a avaliação do trabalho desenvolvido e os ajustamentos que se consideravam relevantes na prossecução dos objectivos previstos no PE.

O acompanhamento dos 'ateliers' ficou entregue às professoras que não tinham turma, embora não se limitando a elas, o que denota, desde logo, uma vontade de todos colaborarem, pois prescindiu-se de algumas horas de apoio prestado por essas professoras em prol do desenvolvimento de um trabalho cooperativo e, essencialmente, diferente.

Todo o trabalho desenvolvido durante este ano culminou com a realização de uma feira num largo da freguesia na qual os alunos venderam produtos confeccionados nas

salas e nos 'ateliers'. A animação do espaço onde a feira se realizou contou com a colaboração de várias instituições, o que denota a maior abertura que, ao longo do tempo, foi sendo conseguida.

O grupo da escola

Gestão do processo

Nesta terceira e última fase do projecto havia muitas questões já resolvidas. Importava estruturar o funcionamento no sentido de se 'afinarem' algumas regularidades que permitissem às professoras continuarem a desenvolver um trabalho inovador, mesmo depois de acabado o projecto.

O facto de as professoras ainda não estarem na 'sua' escola desmotivou-as a concorrer ao IIE com um projecto próprio.

A desmotivação sentida no início do ano e que dificultou o trabalho de todos deu lugar a um grande entusiasmo aquando da mudança para a 'velha' escola agora renovada, tentando as orientadoras ajudar a gerir esse entusiasmo canalizando-o para um mais efectivo desenvolvimento do projecto.

O PE, que visava imprimir uma dinâmica diferente à escola foi construído de forma muito participativa, denotando já alguma autonomia das professoras em relação às orientadoras e uma muito maior segurança. Importava agora tornar efectiva a integração da criatividade no trabalho escolar quotidiano e promover o intercâmbio baseado nos projectos pedagógicos de cada turma. Paralelamente, ia-se dando forma a uma avaliação mais definitiva de todo o processo.

Com a elaboração do PE, os intercâmbios faziam cada vez mais sentido. Assim, era grande a preocupação com as questões da comunicação e da troca de experiências. Havia, para além disso, um crescente entusiasmo em reflectir sobre os registos escritos, porquanto estes eram os melhores orientadores da acção.

Apesar de não se ter conseguido, nesta escola, que as crianças elaborassem os seus próprios projectos, tornaram-se mais habituais os grupos de trabalho que se debruçavam sobre um dos temas dos respectivos projectos de turma, sendo o trabalho por eles produzido apresentado não só aos colegas da turma mas também aos colegas das outras turmas.

No trabalho desenvolvido pelo grupo de projecto durante este ano foi bastante visível o 'alargamento' da criatividade ao estudo das diversas áreas curriculares e um trabalho de interdisciplinaridade muito bem conseguido.

Ao longo do tempo as orientadoras passaram a ser vistas como alguém 'da casa' até pelo conselho escolar que, gradualmente, foi percebendo as implicações positivas de uma educação para a criatividade.

A investigação no processo

Para este ano elaboraram-se grelhas de registo segundo as três dimensões - escola criativa, intercâmbios e ensino criativo - e uma outra para as orientadoras. Embora se tenha pretendido que cada professora elaborasse os registos em relação a uma determinada dimensão, tal não veio a acontecer, tendo elas optado por registar as várias dimensões conforme as oportunidades que iam surgindo.. As reuniões, em princípio mensais, voltaram à calendarização quinzenal por manifesta falta de tempo para se discutirem todos os registos. A reflexão era feita oralmente e muito participada o que ocupava bastante tempo, mas tinha como resultado uma importantíssima produção de conhecimentos, a interiorização de toda a dinâmica que enformou o projecto e constituía um impulso para novos desafios.

A preocupação com a elaboração de um PE que integrasse todos os professores da escola e que respondesse às preocupações do colectivo foi ocasião de discussões animadas em conselho escolar, por vezes com a participação das orientadoras, e retrataram as mudanças que haviam sido já operadas no grupo de projecto.

O processo de intervenção

Neste período a intervenção foi mais direccionada para o desenvolvimento dos projectos pedagógicos e, em simultâneo, para o projecto de escola que com eles se inter-relacionava.

Os vários projectos proporcionaram intercâmbios entre grupos de diferentes turmas que apresentavam o trabalho por si desenvolvido aos colegas, apresentação esta que era alvo de preparação prévia na turma.

Os grupos de alunos foram organizando 'dossiers' sobre os respectivos projectos e ofereceram cópias às outras turmas.

Todo o processo de ensino-aprendizagem sofreu mudanças, participando os alunos de forma efectiva nas aprendizagens levadas a cabo com a ajuda da professora, num processo de autonomização e socialização evidente. As aprendizagens já não se confinavam aos manuais escolares. Tudo podia servir de ocasião de aprendizagem: uma notícia trazida para a escola, um acontecimento da sala de aula, uma história contada. Tudo podia constituir a ponte para o estudo dos conteúdos curriculares.

Alguns registos revelam esta diferente maneira de estar na sala e na escola, como é exemplo o que escreveu uma professora: «*Os alunos estavam radiantes com a ideia de irem a uma feira escolher livros para a escola. Já falam da 'nossa' biblioteca.*».

O processo de formação

A dimensão formativa desta fase esteve bem patente na consciencialização de todo o processo e na forma como os registos eram elaborados. Não se registava por registar, registava-se o que se sentia como necessário. Nem sempre acções, mas também preocupações de tipo mais pessoal que tinham a ver mais com a pessoa em si.

O trabalho em equipa tornou-se um hábito adquirido e era no seu seio que se discutiam as grandes questões do PE - organização dos 'ateliers' e tudo quanto fosse susceptível de imprimir uma nova dinâmica à escola através de uma maior rentabilização (e embelezamento) dos renovados espaços.

A gradual tomada de consciência da complexidade das situações e o empenhamento na sua mudança constituíram momentos de formação por excelência, pois fomentaram a discussão e a confrontação de ideias e proporcionaram a emergência de uma identidade profissional e de escola diferente.

O grupo do Jardim de Infância

Gestão do processo

As reuniões de grupo constituíram, neste ano final do projecto, momentos de avaliação e de acompanhamento dos projectos desenvolvidos nas diferentes salas.

O projecto "Viver ..." (a freguesia) continuou como um interesse fulcral, mas agora enriquecido e aberto a novas experiências. Um convite da Câmara dirigido a todos os professores e educadores, no sentido de se 'construir' uma escola nova e adaptada às diferentes reformas do sistema educativo, possibilitou novas experiências na formação e informação dos professores e motivou a participação em diversos colóquios e a criação de linhas abertas para às quais os docentes podem recorrer sempre que precisarem.

A investigação no processo

Este ano foi intensificado o hábito criado entre as educadores de registarem e o fazerem o registo em grelhas deu origem ao aprofundamento das reflexões que iam sendo realizadas pelo grupo.

Foi imprescindível atender ao contexto psicossocial e institucional marcadamente 'bairrista' para compreender ideias e comportamentos que poderiam conduzir a um clima de aprendizagem criativa.

O processo de intervenção

Desde sempre houve uma vertente de trabalho para o exterior, planeando actividades para fora do Infantário, mas desde que se iniciou o CRIA-SE este trabalho passou a ser planeado em equipa e envolvendo cada vez mais o meio.

Este ano além do Cortejo, que já se considera tradição, realizou-se uma saída aos Bombeiros do Porto, visita essa que, posteriormente, foi trabalhada nas salas e foi elaborado com as crianças um desdobrável que foi distribuído pelas crianças a todas as pessoas da freguesia, incluindo lojas, instituições e clectividades.

Para encerrar este ano lectivo convidaram-se todas as instituições a participar numa exposição que decorreu numa instituição local com trabalhos das crianças sobre o tema "Viver ...". Esta exposição teve grande importância para as crianças, tal como foi expresso por duas delas que disseram: "...a exposição faz-nos sentir pessoas importantes..."; "a exposição é o começo de uma vida nova..."

O processo de formação

Além da formação que se foi fazendo através dos registos - sua discussão e análise - as educadoras também frequentaram alguns módulos de formação e que cada uma escolheu de acordo com as suas preferências e necessidades sentidas.

A partilha de saberes e as achegas de cada uma para a reflexão sobre os registos individuais constituíram momentos muito ricos de formação.

Mas, neste ano final, a reflexão incidiu em grande parte sobre as implicações das mudanças que, ao longo dos três anos, foram sendo operadas nas histórias de vida das educadoras, tanto ao nível pessoal, como profissional, o que constituiu um momento muito importante da formação desenvolvida pelo CRIA-SE.

4 -SÍNTESE

A descrição dos percursos de cada grupo, instituição e comunidade demonstra as comunalidades, mas também as diversidades, a vários níveis, que lhes foram inerentes. Os quadros que se seguem, onde se sintetizam os percursos dos diversos grupos, demonstram-no, mais uma vez.

Quadro n.º 4 - O processo do grupo 'x' da comunidade "A"

	1993 / 1994	1994 / 1995	I 1995 / 1996
G E S T Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - motivar à participação no grupo - criar o hábito de registar - possibilitar a reflexão sobre a prática - provocar a mudança pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - facilitar a ruptura com a tendência para a rotinização da actividade pedagógica - recriar o projecto do grupo em função da avaliação realizada - proporcionar a comunicação entre os dois grupos de projecto da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - alargar a intervenção a toda a escola a partir da acção desenvolvida pelo grupo de projecto - valorizar o realizado e compreender os insucessos - Avaliar todo o processo vivido nos três anos de projecto
I N V E S T I G A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> -os registos são pouco extensos e relativos a várias actividades - os registos permitem identificar atitudes e actividades facilitadoras do desenvolvimento da criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> - os registos são mais extensos, referem-se apenas a uma actividade e incluem a análise dos efeitos - os registos permitem às professoras exercer controle sobre a sua acção pedagógica e mantê-la em aberto 	<ul style="list-style-type: none"> - os registos incidem nas três dimensões identificadas: ensino criativo, escola criativa e intercâmbios - os registos permitem identificar obstáculos e dificuldades e definir estratégias e metodologias de acção
F O R M A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação periódica do trabalho realizado e das conclusões da reflexão no grupo - apresentação e análise de conceitos teóricos - construção de um modelo para observação e análise no desenvolvimento de um estudo de caso 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação periódica de sínteses do trabalho realizado e das conclusões da reflexão do grupo - tratamento e análise dos estudos de caso - modelação e simulação de situações pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação sistemática dos processos e resultados da intervenção - introdução de novos enfoques de reflexão e de análise - organização dos dados da reflexão através dos registos da orientadora
I N T E R V E N Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> -atenção aos interesses e ideias das crianças - introdução de estímulos à produção e concretização de ideias criativas - realização de pequenos projectos pelas crianças - realização de actividades de convívio entre as turmas 	<ul style="list-style-type: none"> - alargamento dos recursos para a aprendizagem a toda a escola, à família e à comunidade - realização de diferentes projectos por grupinhos de crianças - intercâmbio com o jardim e entre as turmas do grupo - elaboração do projecto "Fazer Escola" 	<ul style="list-style-type: none"> - diversificação do processo de realização e das formas de divulgação dos projectos - realização de intercâmbios intra e inter turmas, de convivialidade e de partilha pedagógica - elaboração do projecto "Fazer Escola para o Séc. XXI"

Quadro n.º 5 - O processo do grupo 'y' da comunidade "A"

	1993 / 1994	1994 / 1995	1995 / 1996
G E S T Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - codificar as relações actuais professor-aluno - valorizar os processos - especificar a criatividade dos processos - identificar implicações na organização do trabalho - integrar as actividades num processo finalizado 	<ul style="list-style-type: none"> - adequar o trabalho do grupo às suas necessidades - fomentar uma maior sistematicidade na intervenção e na reflexão - melhorar a comunicação do grupo com a escola - incrementar a apropriação do projecto pelo grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - aconselhar e ajudar a avaliar - assegurar a produtividade da autenticidade e da partilha gerada - zelar pelas qualidades comunicacionais e organizacionais - acompanhar as pessoas concretas com as suas qualidades e capacidades concretas
I N V E S T I G A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - criação do hábito de registar - registos surgem como ponto de chegada 	<ul style="list-style-type: none"> - os registos expressam preocupações e projectos profissionais - a apresentação do registo é o momento de exposição de si - os registos surgem como pontos de partida de um processo pessoal e grupal 	<ul style="list-style-type: none"> - os registos referem-se ao profissional nas suas circunstâncias - escrever e dar a conhecer o que se escreveu é um prazer; - os registos geram acesos debates - os registos permitem um levantamento exaustivo de problemas e refinamento da consciência sobre eles e do lugar de cada um deles
F O R M A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - modelação e simulação de actividades projectadas - antecipação de projectos a curto, médio e longo prazo - materialização de um caminho que se faz fazendo - debate de textos e de livros 	<ul style="list-style-type: none"> - materialização de um caminho que se faz fazendo; - simulação e modelação da negociação de projectos com as crianças - tentativa de programação de intercâmbios - processo de identificação de problemas para além do trabalho directo com as crianças - momentos de conversa em que se forjava a partilha de uma filosofia e de uma prática 	<ul style="list-style-type: none"> - identificam-se e avaliam-se soluções (organizacionais) concreta para eles - confronto do grupo com o seu próprio processo
I N T E R V E N Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - mudança do trabalho pedagógico de turma: partindo de problemas, ajudando a procurar, a organizar e a divulgar informação - mudança do trabalho pedagógico entre professoras e suas turmas - intercâmbio 	<ul style="list-style-type: none"> - negociação do projecto com as crianças - colaboração de professores no processo de ensino / aprendizagem de uma turma - organização de grupos de projecto de crianças diferenciados - realização de intercâmbios não programados - elaboração do projecto de escola - elaboração do "Fazer Escola" 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do projecto de escola no qual se integra o "Fazer Escola"

Quadro n.º6 - O processo do grupo do Jardim de Infância da comunidade "A"

	1993 / 1994	1994 / 1995	1995 / 1996
G E S T Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - elaborar um projecto comum - criar uma rede de comunicação entre todos - implementar e viabilizar o projecto 	<ul style="list-style-type: none"> - viabilizar o projecto de grupo - discutir temas passíveis de facilitar a consolidação de um referencial comum sobre a criatividade - reunir em comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - ler e analisar os registos de cada professora e da orientadora - acompanhar e avaliar os projectos desenvolvidos - avaliar em função dos três anos de projecto
I N V E S T I G A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - procura e reflexão de actividades criativas - iniciação ao registo sistemático dessas actividades - reflexão sobre os registos 	<ul style="list-style-type: none"> - registos reflexivos das actividades semanais: <ul style="list-style-type: none"> . identificação de problemas . elaboração de estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> - análise e discussão conjunta das grelhas de registo, tendo em conta as diversas opiniões
F O R M A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - reflexão a partir de situações vividas - confronto de ideias - troca de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> - partilha de soluções e saberes em equipa - discussão de textos - apresentação periódica de sínteses do trabalho realizado e das conclusões da reflexão do grupo - valorização do auto-conceito - elaboração de um projecto para ser apresentado no IIE 	<ul style="list-style-type: none"> - auto e hetero-formação a partir das reflexões/discussões dos registos individuais
I N T E R V E N Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - experimentação de novas formas de intervenção - abertura do jardim aos pais - intercâmbios - integração da criança no meio (conhecendo-o) 	<ul style="list-style-type: none"> - experimentação de novas formas de intervenção - trabalho em pequenos grupos; - intercâmbios - organização flexível das salas e do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - através do projecto de biblioteca tornar possíveis as mudanças ao nível de: <ul style="list-style-type: none"> . ensino criativo . intercâmbios . jardim criativo

Quadro n.º 7 - O processo do grupo da escola da comunidade "B"

	1993 / 1994	1994 / 1995	1995 / 1996
G E S T Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - favorecer o trabalho em equipa e a criação de laços de vinculação ao projecto - elaborar um projecto de comunidade (com o jardim de infância) - provocar a mudança ao nível do trabalho pedagógico, integrando as actividades do projecto nas actividades de desenvolvimento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - facilitar a comunicação dentro da escola e com o Jardim de Infância - elaborar projectos de grupo e de turma - despoletar um processo consciente de formação pessoal e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - avaliar todo o processo desenvolvido ao longo dos três anos de projecto - alargar a intervenção a toda a escola
I N V E S T I G A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - iniciação aos estudos de caso - criação do hábito de registar - os registos, embora pouco pormenorizados, permitem reflectir sobre as atitudes e sobre as actividades desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> - os registos proporcionam reflexões passíveis de operar mudanças - o caminho a seguir pelo projecto começa a tornar-se mais definido 	<ul style="list-style-type: none"> - os registos incidem nas três dimensões do projecto: escola criativa, ensino criativo e intercâmbios - a partir dos problemas focados nos registos é possível elaborar novas estratégias de acção
F O R M A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação e discussão de textos contendo conceitos essenciais ao projecto - elaboração de uma grelha de análise dos estudos de caso 	<ul style="list-style-type: none"> - consciencialização da importância quer do que já se conseguiu fazer quer do que não foi feito -- programação de intercâmbios com as educadoras e entre turmas 	<ul style="list-style-type: none"> - emergência de uma nova identidade profissional
I N T E R V E N Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> - consciencialização e desenvolvimento de formas de trabalho consideradas criativas - desenvolvimento do trabalho de pesquisa na sala de aula - desomogeneização do trabalho na turma - configuração de novos percursos de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do intercâmbio entre turmas, com o Jardim e com outras instituições da freguesia - valorização prática do trabalho pensado e executado pelos alunos - desenvolvimento de projectos pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - realização de intercâmbios programados e não programados - elaboração e desenvolvimento do projecto de escola - configuração de estratégias de divulgação do trabalho do projecto

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1984) *La Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant. (MISPE)*. Issy-le-Moulineaux: Éditions Scientifiques et Psychotechniques.
- Amabile, T.M.(1983). *The Social Psychology of Creativity*.New York: Springer-Verlag.
- Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M. (1991). *A dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Coulon, A. (1987). *L'Ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Crozier, M:Friedberg, E. (1977) - *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens.Vives.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (Ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Forman, S.; McKinney, J. (1978). Creativity and achievement of second graders in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*. Feb Vol 70 (1), 101-107.
- Goyette, G.; Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción- funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Heinelt, J. (1979). *Maestros Creativos. Alunos creativos*. Biblioteca de Cultura pedagógica. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hustler, David; Cassidy, Tony; Cuff, Ted (Eds) (1986), *Action Research in Classrooms and Schools* London: Allen and Unwin Publishers.
- Logan , L.M; Logan, V.G. (1980) . *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos -Tan.
- Lopes, A. (1993). *A identidade docente - contribuindo para a sua compreensão* Porto: FPCEUP (documento policopiado).
- Lopes, A. (1996).*Contributos do estudo da identidade para a reinvenção da profissão: o caso do 1º CEB*. Comunicação apresentada no I Congresso do Forum Educação realizado a 7 e 8 de Março na FPCEUL.

- Lopes, A.; Ribeiro, A. (1995). *Identidade e docência: dilemas, prisões e libertações*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPCE realizado a 8, 9 e 10 de Dezembro na FPCEUL.
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- O'Hanlon, C. (1993). The Importance of an Articulated Personal Theory of Professional Development. In: Elliott, J. (Ed.). *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Packer, M. J. (1985). Hermeneutic Inquiry in the Study of Human Conduct. *American Psychologist*. Vol 40, nº10, 1081-1093.
- Ribeiro, A. (1996). *Do Jardim de Infância à Escola: educar e formar para a criatividade*. Comunicação no 1º Encontro de Criatividade Aplicada. Beja, 1 e 2 Junho 1996.
- Ribeiro, A. (1996). *Três equívocos acerca da educação pré-escolar*. Comunicação 4º Congresso dos AEPEC (Associação da Educação Pluridisciplinar e da Escola Cultural). Évora, 5-6-7 Setembro 1996.
- Ribeiro, A.; Lopes, A. (1996). Criando Criatividade: formar e investigar em grupos de projecto. In: *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. vol 1, 201-211.
- Rogers, C. (1954). Toward a Theory of Creativity. *A Review of General Semantics*, 11, 249-262.
- Rouquette, M.L. (1973) *La créativité*. Paris. PUF.
- Sacristán, G. (1988). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid; Ed. Morata; S.A.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J.(Ed.) (1988). *The Nature of Creativity*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. (1972). *Criatividade: Medidas, Testes e Avaliações*. São Paulo. Brasil.
- Torrance e Myers (1978). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Torrance, P.(1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Weisberg, R.W. (1987). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona, Labor.

- West, M.; Farr, J. (1990). *Innovation and Creativity at Work - Psychological and Organizational Strategies*. Chichester: Wiley.
- Woods, P.(1987). *La escuela por dentro - la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

ANEXO 1

PROGRAMA DE TRABALHO PARA 1995/1996

Estrutura funcional do projecto para 95/96

Aspectos gerais sobre os grupos de projecto

Os GP's continuarão a ser o coração do projecto.

Manter-se-ão os GP's actuais.

As reuniões do GP com o orientador serão mensais.

As reuniões de GP com orientador serão apenas para reflexão sobre registos de actividade ou situação.

Os GPs reunirão, sem orientador, para gestão da intervenção (negociação de projectos com as crianças e intercâmbio).

Intervenção inicial

Manter-se-ão os objectivos e estratégias dos projectos de grupo de 1994/95.

Os conteúdos dos projectos pedagógicos devem ser negociados com as crianças até 15 de Outubro.

O intercâmbio deve ser calendarizado e organizado até 31 de Outubro.

Professora/educadora e registos

Cada educadora/professora do projecto deve reflectir sobre a educação para a criatividade nas suas três componentes: professor/turma; professores/intercâmbio; escola.

Cada educadora/professora registará actividades e situações de uma só componente ao longo de todo o ano.

Em cada grupo devem existir registos das três componentes.

Funcionamento das reuniões de GP com orientador.

Em cada reunião mensal de GP com orientador debater-se-ão registos de três elementos, de preferência de cada uma das componentes.

O objectivo da reflexão/debate é a elucidação dos obstáculos e vias de um modelo de educação para a criatividade.

Cada reunião de GP com orientador deve dar origem, tendo em conta o objectivo anterior, a um conjunto de conclusões escritas relativas às componentes reflectidas.

O produto final do trabalho de cada elemento será um estudo de caso sobre a componente que observou e registou (do qual devem fazer parte pelo menos um registo semanal e as conclusões do GP em que os seus registos foram reflectidos).

Reuniões de equipa e reuniões gerais

As conclusões dos GP com orientador serão apresentadas na reunião mensal de equipa acompanhadas de uma reflexão do próprio orientador relativamente aos obstáculos/soluções possíveis para a educação para a criatividade nas três componentes em observação.

A partir da diversidade de situações, a equipa deve elaborar sistematizações que apresentará nas reuniões gerais do projecto a realizarem-se no final de cada trimestre.

Programa de acção (1995/96): educação para a criatividade

Ensino criativo

O ensino criativo integra-se no domínio da relação pedagógica do professor/educador com a turma e refere-se ao processo que ocorre quando ambos se envolvem em aprendizagens criativas, que mobilizam a produção de informações e de saberes e o desenvolvimento de novas competências.

A criança que aprende criativamente desenvolve uma atitude de questionamento, pesquisa, experimentação e descoberta. Relacionando-se com as potencialidades do

pensamento, a criatividade é uma dimensão essencial no processo de aprendizagem pois o prazer que existe na descoberta assegura o impulso para continuar a explorar e aprender

Um ensino criativo preocupar-se-á, fundamentalmente, com o ambiente educativo que tenderá a ser de segurança psicológica; onde se propõem actividades estimulantes e significativas, orientadas para a auto-realização, a expressão pessoal e o desenvolvimento do potencial criativo (produtivo) dos alunos. Um ambiente onde o professor/educador manifesta uma atenção receptiva de resposta às crianças, sensibilidade aos seus problemas e orientação na identificação de situações que originam a produção de respostas geradoras de acção, por parte dos alunos.

O ensino criativo privilegia o trabalho em pequenos grupos onde se fomentam formas diferentes de socialização escolar e se possibilita a realização de projectos diferenciados que conduzem a novos modos de produção de saberes e de saberes-fazer.

Ensino Criativo

DIMENSÕES	ACÇÕES		PERCURSO TIPO	
	Professor	Aluno	Professor	Aluno
Relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Dar vez e voz às crianças. - Responsabilizar. - Surpreender. - Não censurar. - Facilitar a comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar - Interagir - Construir - Participar - Partilhar 	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar à participação. - Ensinar a construir perguntas geradoras de acção. - Escutar. - Organizar grupos. - Fornecer meios. - Deixar procurar. - Ajudar a organizar, registar e divulgar. - Estimular a diversificação das formas de registo e de divulgação. - Utilizar as produções dos alunos para ensinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar - Procurar - Registar - Partilhar - Trocar ideias e informações. - Organizar - Diversificar os recursos e as formas de produção. - Divulgar - Fazer uso das produções e torná-las utilizáveis por outros.
Desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilizar. - Desomogeneizar. - Explorar o holismo das situações. - Valorizar os processos. - Facilitar a construção de saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar - Experimentar - Procurar - Descobrir - Produzir - Diversificar 		
Espaço/tempo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Organização espacial - Diversidade das situações - Todo o espaço escolar e potencialmente utilizável. - O tempo "aula" é o tempo de desenvolvimento dos projectos. 	<ul style="list-style-type: none"> flexível e adequada à pedagógicas. extra-escolar é tempo de desenvolvimento dos projectos. 		
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo - Trabalho de projecto 			

Intercâmbio

Integrando-se na dinâmica de desenvolvimento dos projectos das crianças, o intercâmbio define-se no domínio das relações entre as várias turmas da escola ou do jardim de infância e os seus educadores/professores. Pretende promover a troca de experiências e o convívio em espaços diferentes, descobrindo-se novos locais de aprendizagem e novas formas de rentabilizar o trabalho pedagógico. Realiza-se na apresentação pelos grupos ou turma a outras turmas ou grupos, visitantes ou visitados, dos produtos parciais ou finais (expostos em painéis diversos) dos trabalhos realizados, com vista ao convívio, à troca e à utilização de saberes.

O confronto com outras crianças, novas ideias, outros espaços é fonte de novas aprendizagens, despertando a curiosidade e alargando o âmbito social de desenvolvimento dos alunos. O pôr em comum e trocar resulta em acções estimulantes para o desenvolvimento dos projectos e motiva a sugestão de novas propostas de trabalho pelos alunos.

Intercâmbio

DIMENSÕES		ACÇÕES		PERCURSO TIPO	
		Professor	Aluno	Professor	Aluno
Espaço	- Turma - Outras turmas - Outras instituições - Comunidade	- Negociar	- Partilhar	- “Negociar” com os alunos a realização dos intercâmbios.	- Decidir sobre a oportunidade dos intercâmbios. - Produzir materiais para a apresentação do projecto.
Tempo	- Adequado aos projectos das crianças e ao projecto da escola.	- Organizar - Integrar	- Trocar - Divulgar	- Programar com os outros professores. - Ajudar os grupos a organizar.	- Preparar para receber
Relação	- Outras crianças - Adultos da instituição - Adultos e crianças de outras instituições	- Rentabilizar - Transformar	- Conviver - Registrar - Aprender	- Fornecer meios. - Ajudar a divulgar. - Ajudar a registar. - Rentabilizar as experiências no desenvolvimento dos projectos.	ou visitar outros grupos. - Divulgar/escutar - Discutir - Produzir formas diversificadas de registo. - Integrar a informação no desenvolvimento do projecto.
Intencionalidade	- Partilha pedagógica - Convivialidade				

Escola criativa

As mudanças no trabalho pedagógico dos professores/educadores e nos modos de pôr em relação as crianças das diferentes turmas alteram os referentes do projecto de escola existente. Torna-se então necessário procurar novas dimensões onde é possível intervir e transformar.

A escola envolve-se na construção de um projecto que favoreça o desenvolvimento da comunicação e da participação na procura de novas formas de viver a e na escola. Esta dinâmica, entendida no projecto CRIA-SE como a escola criativa, integra o trabalho desenvolvido nos domínios do ensino criativo e do intercâmbio num projecto de desenvolvimento educativo mais vasto de toda a instituição.

É necessário recensear necessidades e vontades, trocando-se informações, experiências e ideias na tentativa de se construir uma identidade da instituição. Cria-se um espaço de confiança para uma acção educativa participada que possibilite o desenvolvimento de um projecto que sendo de todos seja também de cada um.

Escola Criativa

DIMENSÕES		ACÇÕES	PERCURSO TIPO
Ético-sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto de ideias e de valores. - Construção de consensos educativos. - Autonomia/responsabilização. - Optimização de capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar grupos de trabalho de professores. - Criar redes de comunicação no interior da escola e desta com o exterior. - Definir competências e atribuir responsabilidades. - Facilitar a divulgação do trabalho realizado, no interior e para o exterior da escola. - Reorganizar a escola em função dos projectos das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir - Questionar - Compreender - Decidir - Operacionalizar - Comunicar - Avaliar - Transformar
Espaço e tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura com a normatividade escolar. - Reorganizar. - Transformar obstáculos em recursos. 		
Relação	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar e potenciar as relações entre: <ul style="list-style-type: none"> • escola/meio/instituições afins • professor/professor • professor/aluno • aluno/aluno 		
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em equipa Trabalho de projecto 		

Grupo de projecto

O projecto CRIA-SE é um projecto onde se descobrem e põem em acção modos de trabalho escolar (de turma, entre turmas e de escola) adequados a uma educação para a criatividade.

A descoberta e o pôr em acção são assegurados por um processo formativo onde a formação decorre da investigação/reflexão que cada professora/educadora leva a cabo, primeiro individualmente registando actividades e situações, e depois em grupo oferecendo o seu registo como instrumento de debate das dificuldades e facilidades que se levantam a uma educação para a criatividade.

É nos grupos de projecto que as novas ideias se confrontam e as inovações se organizam e analisam. É nos grupos de projecto que as mudanças individuais de cada professora/educadora se traduzem em mudanças colectivas do grupo e da instituição em que trabalham.

Eles são o coração do projecto.

Grupo de projecto

DIMENSÕES	ACÇÕES	PERCURSO
Acção	Ajudar	Projectar
Investigação	Inventariar	Agir
Criação	Relacionar	Materializar
Inovação	Organizar	Analisar
	Calendarizar	Teorizar
	Observar	
	Registar	
	Reunir	
	Reflectir	
	Discutir	
	Concluir	

Grupo Criativo (Heinelt, 1979)

Caracteriza-se em geral por uma integração forte.

Podemos falar de integração interna e de integração externa.

Integração interna:

Os membros aceitam-se mutuamente.

Eliminam-se tensões sociais destrutivas tomando consciência delas, falando sobre elas e identificando o problema objectivo que lhes subjaz.

Realizam-se tarefas adequadas às suas possibilidades.

Os objectivos propostos são alcançáveis.

Libertam-se motivações.

Relativizam-se êxitos e fracassos.

Dedica-se uma atenção especial aos marginalizados.

A crítica tem uma medida justa.

Integração externa:

Relação positiva do grupo com figuras externas.

OPÕE-SE AO GRUPO DESTRUTIVO E AO GRUPO CRÍTICO COMPETITIVO

Grupo e inovação

Liderança

“ (...) a completa liberdade de escolha não resulta tão bem como a liberdade moderada por consultas de suporte a outros.” (Glassman, 1986)

Coesão

A coesão facilita a inovação.

Homogeneidade

A homogeneidade dificulta a inovação.

Longevidade

A longevidade excessiva dificulta a inovação.

Composição

É bom que existam “advogados do diabo”.

Estrutura

Existência de limites para a autoridade e influência.

Investimento.

Centrar-se nas tarefas a realizar.

Ser integradora

ANEXO 2

MISPE - Resultados da fase final

Config.	% por escola		% nas duas escolas
	Comuni. A	Comuni. B	
1ª	23.88	36.11	28.79
2ª	5.22	3.33	4.46
3ª	8.95	3.88	6.91
4ª	10.44	6.66	8.92
5ª	9.32	12.77	10.71
6ª	5.59	7.77	6.47
7ª	1.49	7.77	4.01
8ª	6.71	5	6.02
9ª	2.61	0.55	1.78
10ª	18.65	10	15.17
11ª	7.08	5.55	6.47
12ª		0.55	0.22

Perfil por escolas

Config.	Nº de Items		
	Comuni. A	Comuni. B	Total
1ª	64	65	129
2ª	14	6	20
3ª	24	7	31
4ª	28	12	40
5ª	25	23	48
6ª	15	14	29
7ª	4	14	18
8ª	18	9	27
9ª	7	1	8
10ª	50	18	68
11ª	19	10	29
12ª	0	1	1
Total	268	180	448

Percentagem comparativa por escolas

Config.	Comunidade A		Comunidade B	
	Fase inicial	Fase final	Fase inicial	Fase final
1. ^a	60.48	23.88	37.22	36.11
2. ^a	6.19	5.22	11.67	3.33
3. ^a	3.81	8.95	2.23	3.88
4. ^a	5.24	10.44	6.67	6.66
5. ^a	9.05	9.32	10.00	12.77
6. ^a	4.76	5.59	8.89	7.77
7. ^a	1.43	1.49	1.28	7.77
8. ^a	0.95	6.71	1.28	5
9. ^a		2.61	3.34	0.55
10. ^a	6.67	18.65	13.34	10
11. ^a	0.95	7.08		5.55
12. ^a			1.18	0.55

Diferença de resultados entre as fases inicial e final

Config.	Escola da comunidade A	Escola da comunidade B
1. ^a	- 36.6	- 1.11
2. ^a	- 0.97	- 8.34
3. ^a	+ 5.14	+ 1.65
4. ^a	+ 5.2	- 0.01
5. ^a	+ 0.27	- 2.77
6. ^a	+ 0.83	- 1.12
7. ^a	+ 0.06	+ 6.49
8. ^a	+ 5.76	+ 3.72
9. ^a	+ 2.61	- 2.79
10. ^a	+ 11.98	- 3.34
11. ^a	+ 6.13	+ 5.55
12. ^a		+ 0.63

Código: - Desce
+ Sobe

Configurações: 1.^a - Harmonia perfeita

2.^a - Identificação à autoridade

3.^a - Identificação à criança

4.^a - Acusação dos outros

5.^a - Abertura aos outros para mudar

- 6.^a - Submissão à autoridade como meio de controlo do self infantil
- 7.^a - Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora
- 8.^a - Máscara perante a autoridade - abertura à criança
- 9.^a - Abertura à criança condenada pela autoridade
- 10.^a - Angústia de ser desmascarado
- 11.^a - Juízo conflitual
- 12.^a - Necessidade de afiliação

ANEXO 3

Resultados das provas de avaliação da criatividade (Provas não verbais)

RESULTADOS POR TURMA

Prova: Círculos

1ª Fase do projecto

N.º de alunos: 221

Escola	Ano Turma	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
		PC	C	MC									
A	A	0	21	0									
A	B				0	26	0						
A	C				0	23	3						
B	D				0	15	0						
A	E							0	7	20			
A	F							0	12	9			
A	G										0	20	6
B	H										0	3	15
B	I										0	10	6
A	J										0	11	14

Fase final do projecto

N.º de alunos: 188

Escola	Ano Turma	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
		PC	C	MC	PC	C	MC	PC	C	MC	PC	C	MC
A	L	0	6	14									
A	M	0	9	18									
A	N				2	13	2						
A	O				0	14	8						
B	P							0	14	4			
B	Q							0	15	5			
B	R							0	21	1			
A	S										0	5	20
A	A										0	1	16

Código PC - Pouco criativo

C - Criativo

MC - Muito criativo

Prova: Melhoria do Produto

1ª Fase do projecto

N.º de alunos: 208

Escola	Ano Turma	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
		PC	C	MC									
A	A	0	23	1									
A	B				8	11	3						
A	C				9	13	1						
B	D				0	9	8						
A	E							4	20	3			
A	F							6	11	4			
A	G												
B	H										1	20	5
B	I										14	0	0
A	J										2	9	0
											0	5	18

Fase final do projecto

N.º de alunos: 208

Escola	Ano Turma	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
		PC	C	MC	PC	C	MC	PC	C	MC	PC	C	MC
A	L	2	13	5									
A	M	2	22	3									
A	N				8	10	2						
A	O				3	15	4						
B	P							0	14	4			
B	Q							5	14	1			
B	R							5	13	4			
A	J												
A	T	0	10	7							5	5	7
A	A										0	9	16

Código PC - Pouco criativo

C - Criativo

MC - Muito criativo

RESULTADOS FINAIS

Prova: *Círculos*

1.ª Fase do Projecto

N.º de alunos: 221

Ano Escola	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
	PC	C	MC									
A	0	21	0	0	49	3	0	19	29	0	31	20
B				0	15	0				0	13	21
TOTAL	0	21	0	0	64	5	0	19	29	0	44	41

Fase final do Projecto

N.º de alunos: 188

Ano Escola	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
	PC	C	MC	PC	C	MC	PC	C	MC	PC	C	MC
A	0	15	32	2	27	10				0	6	36
B							0	50	10			
TOTAL	0	15	32	2	27	10	0	50	10	0	6	36

Código: PC - Pouco criativo
 C - Criativo
 MC - Muito criativo

Prova: Melhoria do Produto

1.ª Fase do Projecto

N.º de alunos: 208

Ano Escola	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
	PC	C	MC									
A	0	23	1	17	24	4	10	31	7	1	25	23
B				0	9	8				16	9	0
TOTAL	0	23	1	17	33	12	10	31	7	17	34	23

Fase final do Projecto

N.º de alunos: 208

Ano Escola	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano		
	PC	C	MC									
A	4	45	15	11	25	6				5	14	23
B							10	41	9			
TOTAL	4	45	15	11	25	6	10	41	9	5	14	23

Código: PC - Pouco criativo
C - Criativo
MC - Muito criativo

ANEXO 4

A COMPONENTE DE FORMAÇÃO FORMAL

Tema	Formador(es)	Formandos(as)	Data de realização	Local de realização
<i>"As áreas de expressão plástica, dramática e musical como estratégia de formação para um professor criativo"</i>	Dr. Mário Azevedo Dr. Rui Trindade Dr.ª Paulina Vieira	Educadoras das duas comunidades e professoras da comunidade "B"	De 05 de Junho a 09 de Julho de 1993	Jardim de Infância da comunidade "B"
<i>"Criar fantoches e reciclar papel"</i>	Dr.ª Paulina Vieira	Docentes das quatro instituições envolvidas	13 e 23 de Abril de 1994	Escola da comunidade "A"
<i>"Desenvolvimento de competências de trabalho em equipa - DECOTE"</i>	Dr. João Leite	Docentes das quatro instituições envolvidas (distribuídas por dois grupos)	6 e 7 / 8 e 9, de Setembro de 1993	Junta de Freguesia a que pertence a comunidade "A"
<i>"Projecto Educativo"</i>	Dr.ª Amélia Lopes	Conselho Escolar - comunidade "A"	13 de Setembro de 1993	Escola da comunidade "A"
<i>"Projecto Educativo"</i>	Dr.ª Marília Sousa	Conselho Escolar - comunidade "B"	20 de Setembro de 1993	Escola da comunidade "B"
<i>"Construção do Projecto de Escola"</i>	Professora Françoise Cros (Institut National de Recherche Pédagogique)	Equipa do projecto	2 de Outubro de 1995	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - UP
<i>"Professores: trabalhar e aprender em conjunto"</i>	Professora Jennifer Nias (Universidade de Plymouth)	Equipa do projecto	13 de Outubro de 1995	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - UP
<i>"Definição, avaliação e estimulação da criatividade"</i>	Professor Edward Necka (Universidade de Cracóvia)	Equipa coordenadora	14 de Junho de 1996	Universidade do Minho

ANEXO 5

PUBLICAÇÕES E COMUNICAÇÕES

- Barbosa, L.; Pereira, F. (no prelo) *Projecto Cria-se: Um projecto de Formação e Investigação*. Actas do I Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação “Ciências da Educação: Profissões e Espaços Sociais”, Porto (1996).
- Barbosa, M.L.; Ribeiro, A. (no prelo). *Reflechir sur la Créativité a la Maternelle*. Actas do II Congresso Mundial de Education Infantil Y Formación de Educadoras, Marbella (1994).
- Barbosa, M.L.; Ribeiro, A.; Lopes, A. (1994). *Reflectir a Criatividade no Jardim de Infância*. Comunicação apresentada no Colóquio “Estado actual da investigação em formação” realizado em Maio na UNINOVA.
- Equipa Projecto. (1996). Projecto CRIA-SE: um projecto que criámos. *A Página*, Ano 5, nº46, 22, Maio 1996.
- Equipa do Projecto (1997). Da conformidade à criatividade. *A Página*, Ano 6, nº 54, 22, Fevereiro.
- Fidalgo, M.; Sousa, M.; Sotto Mayor, M.; Baptista, A. (no prelo). *A intervenção comunitária nas Ciências da Educação - o projecto “In Cria-se”*. Actas do I Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação “Ciências da Educação: Profissões e Espaços Sociais”, Porto (1996)
- Lopes, A. (1994). *Projecto Cria-se*. Comunicação realizada na III Semana de Psicologia e Ciências da Educação, realizada em Novembro na Reitoria da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (1996). Que Formação?. *A Página*, Anos 5, nº49, 22, Setembro.
- Lopes, A.; Pereira, F.; Ribeiro, A. (1994). *The CRIA-SE Project*. Poster apresentado no Congresso “Creative Potencial: Exploring and developing, realizado em Abril na Universidade de Pavia / Itália.
- Lopes, A.; Pereira, F.; Ribeiro, A. (no prelo). *Projecto CRIA-SE: um projecto que se cria*. Actas do Congresso da AEPEC “Formação de Professores para a escola Cultural no Horizonte do ano 2000”, Évora (1994).
- Lopes, A.; Barbosa, L. (1995). *Projecto Cria-se*. Comunicação realizada no dia 15 de Março, no Colégio do Sardão em Vila Nova de Gaia

- Lopes, A.; Fidalgo, M. (1997). O vislumbre de uma outra escola, *Página*, Ano 6, nº 53, 22, Janeiro.
- Lopes, A.; Ribeiro, A.; Barbosa, L. (1995). *A Segunda fase do projecto CRIA-SE no 1º ciclo do ensino básico*. In: Estado Actual da Investigação na Formação. Porto: SPCE / Afrontamento, 417-424
- Machado, B.; Lopes, C.; Amorim, M.J.; Neto M.L. (1996). Como vivemos o projecto. *A Página*, Ano 5, nº 52, 22, Dezembro.
- Nogal, M.; Rocha, R. (1995). *Partilha de experiências e um modo de colaborar professor regular e professor do ensino especial*. Comunicação apresentada em Dezembro na Câmara Municipal de Paredes, a convite da Equipa de Ensino Especial.
- Nogal, M.; Rocha, R. (1996). *A escola que temos é um lugar onde se vive?*. Comunicação apresentada no 18º Congresso do Movimento da Escola Moderna, realizado em Julho na FPCEUL.
- Pereira F. (1993). Um projecto para viver, *A Página*, Ano 2, nº 22, Novembro.
- Pereira, F. (1996). Que currículo?, *A Página*, Ano 5, nº50, 22, Outubro.
- Ribeiro, A.; Lopes, A. (1995). *The Cria-se Project: Creativity and School Improvement*. Comunicação apresentada na Second International Conference on Creative Thinking, realizada em Junho na Universidade de Malta.
- Ribeiro, A.; Lopes, A.; Pereira F.(1995). Projecto CRIA-SE: um projecto de investigação em formação. In: Estado Actual da Investigação na Formação. Porto: SPCE / Afrontamento, 411-416.
- Ribeiro, A. (1996). Que criatividade?. *A Página*, Ano 5, nº48, 22, Julho-Agosto..
- Ribeiro, A.; Lopes, A. (no prelo). *Do Jardim de Infância à Escola: educar e formar para a criatividade*. Actas do 1º Encontro de Criatividade Aplicada, Beja (1996).
- Ribeiro, A. (no prelo). *Três equívocos acerca da educação pré-escolar*. Actas do 4.º Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridisciplinar e da Escola Cultural), Évora (1996).
- Ribeiro, A.; Lopes, A.; Fidalgo, M.(1997). Por fora da escola: em busca da identidade ameaçada. In: *Ser aluno*, Actas do VI Congresso A componente da Psicologia na formação de Professores e outros agentes educativos.

Ribeiro,A.; Lopes, A. (1996). Criando criatividade em contexto escolar: formar e investigar em grupos de projecto. *In: Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*, vol.I, 201-211.

Rocha, R. (1996). Construir a afectividade na escola. *A Página*, Ano 5, nº 51, 22, Novembro.

ANEXO 6

MISSÕES NO PAÍS E NO ESTRANGEIRO

Em Junho de 1995, o Director do Projecto, Prof. Doutor Agostinho Ribeiro, deslocou-se à Universidade de Malta onde participou na Second International Conference on Creative Thinking com a comunicação "*Cria-se Project: Creativity and School Improvement*".

Em Novembro de 1995, o Prof. Doutor Agostinho Ribeiro e a Dr.^a Amélia Lopes deslocaram-se a Lisboa, onde participaram no 6.º Colóquio Nacional da AIPELS - ASIRSE, realizado na FPCE - UL, com a comunicação "*Criando criatividade em contexto escolar: formar e investigar em grupos de projecto*".

Em Junho de 1996, o Prof. Doutor Agostinho Ribeiro e a Dr.^a Amélia Lopes deslocaram-se à Escola Superior de Educação de Beja onde participaram no 1.º Encontro de Criatividade Aplicada com a comunicação "*Do Jardim de Infância à Escola: educar e formar para a criatividade*".

Em Setembro de 1996, o Prof. Doutor Agostinho Ribeiro deslocou-se à Universidade de Évora, onde participou no 4.º Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridisciplinar e da Escola Cultural) com a comunicação "*Três equívocos acerca da educação pré-escolar*".

CONSULTORES

Em Outubro de 1995 o projecto foi visitado por Françoise Cros, investigadora do Institut National de Recherche Pédagogique. Durante a sua estadia, realizaram-se uma sessão de trabalho com a equipa, dois seminários sobre "Elaboração de projecto de escola", um destinado a professoras do projecto e outro aberto, e uma conferência intitulada: "Projecto de Escola e Construção de Identidade Docente" que teve lugar na Reitoria da Universidade do Porto.