



U N I V E R S I D A D E D E É V O R A

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

**CRIATIVIDADE – FACTORES FACILITADORES E INIBIDORES
EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFÍSSIONAL**

*Estudo qualitativo com formandos, formadores e equipa técnica num centro de
formação profissional de gestão directa do IEFP, em duas medidas operacionais -
Qualificação Inicial e Reconversão e Sistema de Aprendizagem*

VOLUME I

Dissertação de mestrado apresentada por:

JOSÉ MANUEL PIRES CAVALHEIRO

Sob a orientação de:

PROF^a. DOUTORA ADELINDA ARAÚJO CANDEIAS

Esta dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

ÉVORA

Março de 2012

Demasiadas pessoas pensam que estão a ser criativas quando estão só a ser diferentes.

Anónimo

Agradecimentos

À Prof^a. Doutora Adelinda Araújo Candeias, pela sua sempre pronta disponibilidade, pelo seu conhecimento e espírito científico, por me fazer acreditar...

Aos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e pela autenticidade.

À minha família, pela proximidade, pelo carinho, pelo incentivo...

Lista de Abreviaturas

CIME – Comissão Interministerial para o Emprego

CNFF – Centro Nacional de Formação de Formadores

Doc. – Documentos

DPO – Discurso Pedagógico Oficial

DRA – Delegação Regional do Alentejo (IEFP)

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

MQE – Modelo de Qualificação para o Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

QCAIII – Quadro Comunitário de Apoio III

QSR – Software for Qualitative Research

Ref. – Referências

Ref.% – Valor percentual das referências

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TAE – Técnicos de Acção Educativa

TCS – Técnicos Comerciais de Seguros

TAC – Técnico de Acção Educativa

TCS – Técnico Comercial de Seguros

ÍNDICE

Resumo Abstract

| | |
|-------------------|----|
| Introdução | 11 |
|-------------------|----|

Capítulo I: QUADRO REFERENCIAL TEORICO – A Criatividade

| | |
|--|----|
| 1.1– A criatividade | 19 |
| 1.1.1 - O que é a criatividade? | 19 |
| 1.1.2 - O processo criativo e educação/ formação | 26 |
| 1.1.3 - Criatividade profissional e educação/formação (o contexto) | 32 |

Capítulo II: QUADRO REFERENCIAL TEORICO – A Formação Profissional em Portugal

| | |
|--|----|
| 2.2 - A Formação Profissional em Portugal | 39 |
| 2.2.1- Contextualização Histórica | 39 |
| 2.2.2- Políticas de Emprego e Formação | 45 |
| 2.2.3- Formação Profissional / Modelo de ensino aprendizagem | 48 |
| 2.2.4 - As medidas operacionais Qualificação e Reconversão e o Sistema Aprendizagem | 51 |

Capítulo III: QUADRO REFERENCIAL METODOLÓGICO

| | |
|--|----|
| 3 - Metodologia de investigação | 64 |
| 3.1 – Objectivos do estudo | 64 |
| 3.2 - Natureza do estudo. | 66 |
| 3.3 - Os sujeitos envolvidos na pesquisa. | 66 |
| 3.3.1 – O perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa | 67 |
| 3.4 - Justificação da escolha de instrumentos, etapas da sua construção e procedimentos | 70 |
| 3.4.1 - Recolha da informação e instrumentação – e etapas da investigação | 70 |
| 3.4.2 - Técnicas de Análise | 73 |
| 3.5 - Definição das categorias e variáveis constituintes dos níveis de análise. | 74 |

Capítulo IV – RESULTADOS, ANÁLISE E INTREPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

| | |
|---|----|
| 4- Apresentação, Análise e interpretação dos resultados. | 82 |
| 4.1 - Dimensão 1 – O Contexto Organizacional | 82 |
| 4.1.1 - Domínio da Informação Técnica | 83 |
| 4.1.1.1 Conhecimento das medidas operacionais da formação | 83 |
| 4.1.2 - Atitudes e estratégias formativas | 88 |

INDICE (Cont.)

| | |
|---|-----|
| 4.1.2.1 – Conhecimento do perfil dos formandos | 88 |
| 4.1.2.2 - Orientações pedagógicas | 91 |
| 4.1.2.3 - Motivação e definição do projecto do pessoal e profissional | 95 |
| 4.1.2.4 - Projecto pessoal e profissional (Formadores e Formandos) | 99 |
| | |
| 4.2 - Dimensão 2 – O conceito “Criatividade” | 101 |
| 4.2.1 - Percepção (conceitos associados ao conceito criatividade) | 101 |
| 4.2.2 - Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade) | 103 |
| 4.2.3 - Representação (Justificação dos conceitos usados para a constituição de grupos) | 106 |
| | |
| 4.3 - Dimensão 3 – A expressão da criatividade | 110 |
| 4.3.1 - Elementos limitadores e facilitadores da expressão criativa | 110 |
| | |
| 4.4 - Dimensão 4 – A Criatividade em contexto de sala de aula ou oficina | 117 |
| 4.4.1 - A Equipa Técnica / Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade | 118 |
| 4.4.2 A Equipa Técnica / Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade | 122 |
| 4.4.3 – Os Formadores / Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade | 123 |
| 4.4.4 - Os Formadores / Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade | 127 |
| 4.4.5 - Os Formandos / Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade | 129 |
| 4.4.6 - Os Formandos / Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade | 131 |

IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

135

CONSIDERAÇÕES FINAIS

138

Referências Bibliográficas 146

Anexos (nota: os anexos fazem parte do Volume II)

Índice de Quadros

Quadro 1 – *Dados Gerais de Identificação de formadores – Curso de Acção de Técnicos de Acção Educativa – Medida Qualificação*

Quadro 2 – *Dados Gerais de Identificação de Formadores – Curso de Acção de Técnicos Comercias de Seguros – Medida Sistema de Aprendizagem 3ºano*

Quadro 3 – *Dados Gerais de Identificação de Formandos – Curso de Acção de Técnicos de Acção Educativa – Medida Qualificação*

Quadro 4 – *Dados Gerais de Identificação de Formandos – Curso de Acção de Técnicos Comercias de Seguros – Medida Sistema de Aprendizagem 3ºano*

Quadro 5 – *Modalidades de Formação – Sistema de Aprendizagem*

Quadro 6 – *Modalidades de Formação – Qualificação Inicial e Reconversão Profissional*

Quadro 7 – *Domínio da Informação Técnica; Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional; Medida Aprendizagem*

Quadro 8 – *Domínio da Informação Técnica; Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional; Medida Aprendizagem*

Quadro 9 – *Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina, (Formadores).*

Quadro 10 – *Factores ou situações de como podem impedir a criatividade em sala de aula ou oficina, (Formadores)*

Quadro 11 – *Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina (Formandos)*

Quadro 12 – *Factores ou situações que podem impedir a criatividade em sala de aula ou oficina, (Formando).*

Índice de Tabelas

Tabela 1 – *Domínio da Informação Técnica; Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional; Medidas – Aprendizagem e Qualificação*

Tabela 2 – *Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Intervenção Pedagógica; Atitudes e Estratégias Pedagógicas; Conhecimento adequado do perfil dos formandos*

Tabela 3 – *Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Intervenção Pedagógica; Atitudes e Estratégias Pedagógicas; Orientações pedagógicas*

Tabela 4 – *Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Motivos evidenciados pelos formandos na escolha da acção de formação que frequentam*

Tabela 5 – *Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Motivação – Definição de Projecto Pessoal e Profissional; Projecto pessoal e profissional*

Tabela 6 – *Dimensão 1 – Percepção de conceitos associados ao conceito criatividade*

Tabela 7 – *Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade)*

Tabela 8 – *Representação (Justificação dos conceitos e grupos usados)*

Tabela 9 – *Referencias Gerais Formadores e Formandos; Elementos limitadores da expressão criativa*

Tabela 10 – *Referencias Gerais Formadores e Formando; Elementos facilitadores da expressão criativa*

Tabela 11 – *Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada – Equipa Técnica*

Tabela 12 – *Factores referenciados como facilitadores da criatividade (o técnico)*

Tabela 13 – *Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações que dificultam o uso da criatividade; O técnico*

Tabela 14 – *Factores referenciados como inibidores da criatividade (o técnico)*

Tabela 15 – *A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada; O Formador*

Tabela 16 – *Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações que dificultam o uso da criatividade; O Formador*

Tabela 17 – *A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada; O Formando*

Tabela 18 – *Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações que dificultam o uso da criatividade; O Formando*

RESUMO

Face ao reduzido número de pesquisas que relacionem a criatividade ao contexto da formação profissional, face à necessidade do seu recurso como um acto quotidiano nos contextos de sala de aula e/ou oficina e sabendo que a criatividade assume na actualidade lugar de destaque nos mais variados contextos, propomo-nos através das representações dos formadores, e formandos de duas acções de formação enquadradas nas principais medidas operacionais da formação profissional – Qualificação Inicial e Reconversão e Sistema de Aprendizagem, e equipa técnica de um centro de formação profissional de gestão directa do IEFP, identificar factores facilitadores e inibidores que esta variável ocupa no contexto da formação profissional.

Utilizámos como instrumento de recolha de dados, um questionário, aplicado a 45 sujeitos, sendo as respostas tratadas de forma qualitativa com recurso ao Software QRS Nvivo7, e quantitativa, visando entender o funcionamento da estrutura organizacional, o conceito de criatividade segundo a percepção, estruturação e representação dos sujeitos em análise e identificar elementos facilitadores e inibidores ao nível da expressão da criatividade nos contextos de sala de aula ou oficina.

No que respeita aos elementos facilitadores os resultados expressam evidências enquadráveis ao nível das “Metodologias e técnicas” formativas, subcategoria que foi predominante e transversal a todos os intervenientes. Por outro lado, quanto aos factores inibidores os resultados remetem-nos para evidências relacionadas com características e “Traços de índole pessoal” bem como contextos de “Ambiente e processo organizacional”. A concluir reflectimos sobre as implicações deste estudo para a planificação da formação inicial e contínua de formadores e intervenções ao nível das acções de Educação e Formação de Adultos Nível Secundário, mas sobretudo sobre os métodos e modelos de ensino/aprendizagem, e conseqüentemente sobre os reflexos directos e indirectos na formação profissional.

Creativity - factors that facilitate or inhibit in contexts of professional training:

Qualitative Study with trainees, trainers and technical team a center of professional training in direct management of IEFPP in two operational measures - Initial qualification and Reconversion and Learning System

ABSTRACT

Facing up the restricted number of researches that relates the creativity to the vocational training, facing up the need of its use as a daily act on the context of the classroom and/or workshop and knowing that creativity assumes nowadays a prominent place in the most various contexts, we propose, through the representations of trainers and trainees of two training courses included in the main operational measures of vocational training – Initial Qualification and Reconversion and Learning System, and through the technical team of a vocational training center in direct management of IEFPP, to identify factors that facilitate and inhibit the place this variable occupies in the context of vocational training.

The instrument used to collect data was an investigation by questionnaire, applied to 45 individuals. The answers were analysed in a qualitative way using the software QRS NVivo7 and in a quantitative way, trying to extend the functioning of the organizational structure, the concept of creativity according to the perception, structuring and representation of the individuals under review, and to identify elements that facilitate and inhibit the level of expression of creativity in the context of the classroom or workshop.

Concerning the elements that facilitate, the results express evidences at the level of Training Methodologies and Techniques, subcategory that was predominant and transversal to all intervenients. As to the factors that inhibit, the results lead us to evidences related to personal characteristics and features as well as contexts of organizational environment and procedure. In conclusion, we reflect on the implications of the use of this study for the planning of the initial and continual training of trainers and for interventions at the level of Education and Training for Adults – Secondary Level, but mostly about teaching/learning methods and models, and consequently about the direct and indirect reflexes on vocational training.

Introdução

A escolha de um tema de pesquisa nunca está separada da história do sujeito que a realiza. No caso desta dissertação a experiência de década e meia, constituiu factor determinante para a opção da temática “criatividade em contexto de formação profissional”.

Se a palavra “mudança” é uma das palavras-chave da actualidade, é também indesmentível que a formação profissional assume particular acuidade em contextos de mudança, decorra ela a nível tecnológico, social, organizacional ou gestionário.

Emergentes dos níveis referenciados surgem igualmente num quadro comum, a qualidade e a capacidade de inovação, visando o desenvolvimento de competências face à construção de uma vantagem competitiva cada vez mais dependente do investimento em capital humano. O contexto do mercado e a necessidade de incrementar novos processos e produtos de forma criativa têm vindo a dar resposta a um processo de globalização cada vez mais competitivo em que as pessoas se constituem como um activo a valorizar e a qualificar.

Foram múltiplas as mudanças registadas nas instituições que procuraram de forma sistemática dar resposta às políticas emanadas pelos governos vigentes desde a entrada de Portugal para a União Europeia.

“A resposta à competitividade e à modernidade decorre claramente de um investimento formativo que implique mudanças mentais estruturais nos recursos humanos, uma parceria estratégica com processos de qualificação que exigem uma efectiva gestão da mudança emergida de uma reengenharia da aprendizagem.”
(Fonseca 1999 p.7)

Numa sociedade tão complexa e com um mercado de trabalho tão exigente, conhecemos o historial no que respeita à formação profissional e pretendemos perspectivar algo que

contribua para alimentar a curiosidade e o pensamento crítico. Algo, que treine a capacidade de adaptação e inovação a novas situações.

Não existindo consenso relativamente à natureza e direcção da evolução dos sistemas produtivos, fixamos a nossa análise na necessidade de uma maior flexibilidade funcional, de uma maior adaptabilidade, de uma maior capacidade de iniciativa, e de uma maior capacidade de identificação e resolução de problemas. Neste contexto, a formação profissional passará por ter necessariamente, não somente uma maior importância mas, uma importância nova, uma nova relação de proximidade entre instituições/empresas e escolas/centros de formação.

Torna-se imperioso fomentar estrategicamente a necessidade de agir de forma criativa. Tal não se constitui como tarefa simples, apresenta-se pelo contrário como algo complexo, dinâmico e multifacetado, surgindo como algo indispensável ao cenário da mudança, do progresso e da competição que caracterizam o mundo do trabalho e a nossa sociedade em geral.

“Os desafios” às políticas tradicionais de formação, (slogan de uma época em constante mutação), passarão por estratégias que possam enquadrar a aprendizagem ao longo da vida e conseqüentemente a sua adaptação à realidade sócio económica envolvente. Temos assistido, porém, a um diagnóstico adiado que nos tem remetido para respostas avulso e mediatizáveis, concretizadas no aumento significativo do volume de formação (definitivamente a aposta tem sido na quantidade) mas que, na sua maioria se apresentam “descontextualizadas” face aos projectos pessoais e profissionais e à gestão da oferta e da procura que o mercado determina.

Falta-nos pois diagnosticar o presente, constatando que as diversas definições de formação profissional que nos são apresentadas pela OIT (Organização Internacional do Trabalho)¹ e pela CIME (Comissão Interministerial para o Emprego)² nos remetem para

¹OIT, Recomendação nº150 -1975 “Sobre valorização dos recursos humanos orientação e formação profissional”; “A formação visa identificar e desenvolver aptidões humanas tendo em vista a vida activa produtiva e satisfatória e, em ligação com diversas formas de educação, melhorar as faculdades de os

uma visão da legislação que é claramente normativa, gerando uma construção de sistemas e intervenções que além de totalmente desarticulada, apresenta-se-nos potencialmente geradora de enormes perversões na utilização de meios.

Desta forma, na actualidade independentemente das evoluções observáveis no contexto socioeconómico em que se desenvolve a formação profissional em Portugal assiste-se para além de uma banalização das acções de formação e diversidade de contextos, a um volume crescente e a uma extrema variedade no que respeita as populações alvo.

Contudo o conceito sofreu alguma evolução face à evidente tendência para o alargamento das instituições promotoras de formação em abarcar novos públicos com exigências diferentes. De uma orientação minimalista da formação para o ensino das profissões específicas, ofícios ou emprego, na actualidade o enquadramento da formação geral foi alargado e paralelamente a formação para a cidadania conjuga-se com a empregabilidade.

Partindo do princípio que qualquer delimitação da realidade é sempre um exercício sobre ela, correspondendo a um construto teórico, que tem subjacente determinadas opções e decisões, equacionámos que, perante diferentes públicos, deveriam impor-se diferentes objectivos e conseqüentemente diferentes estratégias formativas. É sobre estas variáveis e nas suas relações que iremos centrar a nossa investigação.

Perante a inexistência de estudos de investigação relacionando criatividade ao contexto da formação profissional, objectiva-se no presente projecto investigar a criatividade no contexto referenciado, visando um estudo sobre a acção dos seus principais intervenientes, pretendendo identificar factores inibidores e facilitadores da criatividade.

indivíduos compreender as condições de trabalho e o meio social e de influenciarem estes, individual e colectivamente” Cit. por Cardim (1995) José C., in *Revista Formar n.º16 “Formação Profissional – O conceito” IEFP, pp.54 -61*

² Iniciativa desenvolvida no quadro do grupo de terminologia de formação profissional criado no âmbito da **CIME** A Formação Profissional é definida como um “ conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica”. Cit. por CARDIM (1995) José C., in *Revista Formar n.º16 “Formação Profissional – O conceito” IEFP, pp.54 -61.*

Procura-se assim recolher informação sobre representações da criatividade e efeitos de intervenções dentro da prática formativa bem como reflectir sobre repercussões do e no processo ensino-aprendizagem.

Ao nível do enquadramento teórico foram contextualizadas duas vertentes de reflexão, na primeira (Capítulo I) direccionamo-nos para o conceito de criatividade, o conceito (percepções ao nível dos intervenientes) e campo de intervenção, (no nosso caso a formação profissional). A criatividade pode e deve ser desenvolvida em contextos organizacionais de educação / formação, tendo por base uma metodologia de intervenção com características específicas e diferenciadoras, onde é possível com as contribuições quotidianas, individuais ou em grupo, evidenciar todo potencial criativo, que pode ser compreendido apreendido e desenvolvido.

Na segunda vertente do enquadramento teórico (Capítulo II) contextualizámos historicamente a formação profissional, evidenciando igualmente o seu papel na actualidade, referenciando políticas e modelos que estão subjacentes. Contextualizámos a evolução do conceito de formação profissional, de natureza estrutural e estruturante, que visa a conferência de uma habilitação profissional e equivalência académica, e que constitui uma realidade, que se quer interligada com uma mudança no paradigma da formação, que implique reestruturação nas metodologias, na organização e na reflexão formativa.

Pretendemos identificar factores facilitadores e ou inibidores ao desenvolvimento e expressão das habilidades criativas. Para tal, (Capítulo III) resolvemos seleccionar duas das principais medidas de enquadramento da formação profissional, desenvolvidas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), instituição de referência a nível nacional, na implementação das políticas de emprego e formação emanadas pelo Governo.

A escolha destas medidas foi intencional, centrando-se a primeira na Qualificação Inicial e Reconversão³ sem dúvida a medida mais emblemática, embora em diferentes vertentes, sempre contribuiu para a construção e consolidação do IEFP, como

³Destina-se “a candidatos ao primeiro emprego ou desempregados à procura de novo emprego que tenham completado a escolaridade obrigatória, não qualificados ou sem qualificação adequada face ao mercado de trabalho” IEFP- Delegação Regional do Alentejo – Oferta Formativa 2005 p.6.

instituição. A segunda medida reporta-se ao Sistema de Ensino Aprendizagem,⁴ trata-se de um sistema dual em que a alternância surge como justaposição de dois contextos de formação, onde os jovens progredem na aprendizagem em duas vias paralelas, medida esta, que pelos sua relevância tem vindo a ocupar um lugar de destaque no contexto da oferta formativa do IEFP. E porquê seleccionar estas duas medidas? Necessariamente porque são diferentes quanto aos públicos-alvo, quanto ao modelo e quanto aos objectivos. E porque a criatividade é algo que todos temos em diferentes medidas e a actualidade face às exigências do mercado requer pessoas capazes de transformar as condições existentes, é possível contextualizarmos a criatividade a diferentes níveis, sendo possível também comparar as suas componentes estruturais.

A nossa argumentação desenvolve-se partindo do princípio de que uma gestão flexível de curriculum e conseqüentemente a criatividade face aos objectivos de cada uma das medidas referenciadas, deverão fazer parte integrante de uma estratégia pedagógica, consciente e assumida de forma directa ou indirecta pelos intervenientes da formação.

A um segundo ponto e referenciando a acção dos intervenientes no que respeita à criatividade, estão subjacentes representações que procuramos contextualizar.

Ao nível da análise (Capítulo IV) numa primeira fase, centrar-nos-emos nos seus principais intervenientes – Formandos⁵, Formadores⁶ e Equipa Técnica, (estruturas intermédias de gestão – Director; Chefe de Serviços da Unidade de Formação; coordenadores dos núcleos de planeamento, acompanhamento, conselheiros de orientação profissional e técnicos de serviço social), inseridos no contexto organizacional.

⁴ “A APRENDIZAGEM – Formação Profissional Inicial em alternância, regulamentada pelo Decreto - Lei nº 205/96, de 25 de Outubro –é um programa do IEFP, que visa qualificar candidatos ao primeiro emprego, por forma a facilitar a sua integração na vida activa, através de perfis de formação que contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais, e relacionais, aquisição de saberes do domínio científico-tecnológico e uma sólida experiência em empresa”. IEFP-Delegação Regional do Alentejo – Oferta Formativa 2005 p.5.

⁵ “Indivíduo que frequenta uma acção de formação”. CIME - (2001) Comissão Interministerial para o Emprego - Terminologia de Formação Profissional - *Alguns Conceitos de Base – III –*, Colecção *Cadernos de Emprego 30* – p.29

⁶ “Indivíduo qualificado detentor de habilitações académicas e profissionais específicas, cuja intervenção facilita ao formando a aquisição de conhecimentos e/ou desenvolvimento de capacidades, atitudes e formas de comportamento”. CIME – (2001) Comissão Interministerial para o Emprego - Terminologia de Formação Profissional - *Alguns Conceitos de Base – III –*, Colecção *Cadernos de Emprego 30* – p.29

Se considerarmos que a “Cultura Organizacional” é responsável pelo sucesso de uma organização e revela carácter valorativo e normativo e que dela fazem parte comportamentos, praticas e processos que se poderão constituir como indicadores da forma como o trabalho é desenvolvido, então é possível aferir através do domínio da informação técnica se os intervenientes da equipa técnica explicitam conhecimentos ajustados e coerentes com os objectivos propostos para cada modalidade de formação em análise, e desta forma constituirmos um indicador sobre a gestão da sua estratégia de intervenção.

Pretendemos indagar ainda nesta fase sobre o conhecimento de tipologias e objectivos referentes às diferentes medidas de formação profissional em estudo. Que atitudes e estratégias pedagógicas estão subjacentes, através do conhecimento do perfil dos formandos e da tipologia de orientações pedagógicas transmitidas aos formadores por parte da equipa técnica. Neste contexto pretendemos numa interligação com a construção de um projecto pessoal e profissional, investigar ao nível dos formandos sobre quais os motivos evidenciados na escolha da acção de formação que frequentam e quer de formandos quer de formadores procurar saber ainda sobre a compatibilidade das suas escolhas profissionais preferenciais bem como a que opções profissionais dão prioridade.

Numa segunda fase, iremos centra-nos na conceitualização de criatividade. Procura-se saber que representação⁷ existe em torno deste conceito, que estímulos, que múltiplas envolventes (pessoais, sociais, culturais...) lhe estão subjacentes. O objectivo será o de enquadrar e clarificar a conceitualização da palavra “criatividade” num contexto institucional ligado à formação profissional.

Procurámos nesta dimensão fazer o levantamento da percepção, estruturação e representação da palavra criatividade entre os formandos, formadores e equipa técnica.

⁷ O conhecimento do mundo é baseado em representações de situações vivenciadas, reforçadas ou refutadas por repetição de situações análogas. A aquisição de tais representações é fruto do sistema sensitivo que equipa a espécie humana, compreendendo a visão, a audição, o tacto, o paladar e o olfacto. Esses sentidos formam o prisma pelo qual o mundo é percebido e são construções próprias e exclusivas de cada pessoa. A óptica pela qual determinada situação é representada depende da bagagem cognitiva e evidencia maneiras diferentes para actuar como resposta às perturbações internas que cada pessoa sofre.

Numa terceira fase que denominámos de expressão da criatividade, pretendemos uma redescoberta do que nas experiências formativas expostas foi possível evidenciar ao nível das representações que quer formadores, quer formandos nos apresentaram em situações designadas como particularmente “criativas e menos criativas”, o que pensam, e que tipo de que tipo de relações poderão estabelecer com metodologias e contextos formativos.

Numa quarta fase, sabendo que a criatividade assume na actualidade lugar de destaque nos mais variados contextos, e existindo a necessidade de analisar a criatividade como um acto quotidiano nos contextos da sala de aula ou oficina, pretendemos ainda saber na perspectiva da Equipa Técnica, dos Formandos e Formadores, que elementos, favorecem ou dificultam a expressão da criatividade.

Perspectivando, queremos, como dizia Taylor, estudantes “formandos”, que sejam pensadores pesquisadores e inovadores, e não só aprendizes, memorizadores e imitadores, o pensamento criativo tem que estar directamente relacionados com os objectivos e metas da formação. É necessário pois, investigar, explorar no contexto da formação profissional, estes, entre outros factores.

“ (...) a formação profissional passará a ter não apenas uma «maior» importância, mas uma importância «nova» (...) Colocam-se portanto novos problemas ao ensino. E os seus agentes (...), têm que agarrar este novo desafio com decisão. Já «não basta transmitir conhecimentos», é necessário começar a «consolidar novas atitudes» nos alunos. Já não basta ensinar bem o «saber» e o «saber fazer» para a vida activa, é necessário reforçar muito a capacidade de «saber aprender»⁸

Estes são alguns pontos que nos propomos reflectir, não serão novos com certeza, mas exigirão porém, uma nova tipologia de resposta que poderá passar por um novo estímulo à utilização da componente criatividade, e da inovação, com reflexos ao nível do desenvolvimento do conhecimento, contextualizado na formação profissional.

⁸ in <http://www.apagina.pt/arquivo> Ano XIV | n° 152 Janeiro | 2005 Formato Texto

Capítulo I:

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO – A Criatividade

Capítulo I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO – A Criatividade

1.1– A criatividade

1.1.1 - O que é a criatividade?

1.1.2 - O processo criativo e educação/formação

1.1.3 – Criatividade Profissional e educação/formação (o contexto)

1.1.1 - O que é a criatividade?

À pergunta sobre o que é a criatividade? Múltiplas definições nos surgem enquadradas no estudo da produção criativa, dependente da orientação teórica daquele que opera com o conceito. De uma forma mais simplista se recorrermos ao dicionário, a definição de criatividade remete-nos para a “capacidade de produção do artística, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva (de criativo + idade)”, (Costa, e Melo, 1994)

“Criar, significa dar forma a um conhecimento novo, que é ao mesmo tempo integrado em um contexto global. Processo vivencial que abrange uma ampliação da consciência; tanto enriquece espiritualmente o individuo que cria, como também o individuo que recebe a criação e a recria para si”⁹

A problemática reside não na definição mas no consenso, tornando-se esta numa tarefa quase impossível, uma vez que as concepções existentes passam por princípios e critérios diferenciados, como “capacidade”, “habilidade”, “talento” entre outros.

“Falar de criatividade é assumir um discurso sobre um objecto multifacetado, complexo, abrangente e, conseqüentemente, controverso. Falar de criatividade é, assim, tecer uma constelação inacabada de definições, modelos explicativos, domínios e exigências de realização, formatos avaliativos e de intervenção (Baer, 1993; Sternberg & Lubart, 1995 citado por Morais 2002)”.

Importa, referenciar que a importância da criatividade, se tem vindo a evidenciar ao longo de todo o século XX, como um bem, uma qualidade, um potencial que emerge da capacidade intelectual, emocional e cognitiva. Surgindo-nos como o rosto exuberante

⁹Arte e Criatividade – Artigos, in <http://www.cce.ufsc.br/~criativ/artigos.htm> 28-01-2005

do ser humano, que aumenta nos estados de bem-estar, de equilíbrio, de condições favoráveis. Poderá ser tida como de grande utilidade para o estabelecimento de princípios, acções e estratégias, que contribuam para elevar o perfil integral de todo e qualquer profissional que ouse utilizar o máximo do seu potencial, em busca de objectivos pessoais e profissionais.

Se as diferentes concepções de criatividade, evoluíram e adaptaram-se com as épocas e os seus interesses sociais económicos e artísticos; para a construção de teorias explicativas do fenómeno, na actualidade ainda não dispomos de uma, que evidencie uma operacionalidade clara e objectiva do processo criativo que evidencie uma operacionalidade clara e objectiva do processo criativo. Embora estas abordagens permitam uma profunda compreensão dos fenómenos criativos, não nos direccionam para uma explicação convincente. Se inicialmente a criatividade foi considerada como uma das habilidades da inteligência, na década de 50 com Guilford, o desenvolvimento de múltiplas pesquisas, depressa adquiriu corpo significativo. Guilford, apresenta-nos uma proposta em que sustenta que o indivíduo criativo está motivado para estudar os problemas e encontrar as soluções.

Este autor, marco referencial da criatividade, proferiu uma palestra na qualidade de presidente da *American Psychological Association* (APA), em que enfatizou a negligência de estudos sobre criatividade. Nos anos que se seguem surge um movimento criativo a nível mundial, do qual destacamos os estudos elaborados por “Getzels e Jackson (1962 citados por Pinto & Blattmann, 2002), demonstrando a existência de um conjunto de traços de personalidade associados ao pensamento divergente que para outros estudiosos se configura no suporte essencial da criatividade”.

Uma outra contextualização também ela divergente remete-nos para a sua natureza, se é adquirida ou própria do individuo, ou se há um misto entre estas duas componentes. Vários estudos (Rogers 1982; Alencar 1995, Bono 2000, citados por Pinto e Blattmann, 2002), reportam-nos para “a criatividade como, não sendo um atributo de génios ou de pessoas iluminadas, sendo possível o seu desenvolvimento por meio de determinadas condições relacionadas a factores sociais e culturais”.

Rogers, Maslow e Rollo May como representantes da Psicologia Humanista, “são também reconhecidos pelas suas incursões sobre a origem da criatividade e condições necessárias para a sua expressão. Todos eles chamaram a atenção para a tendência humana em direccionar à auto-realização como força mobilizadora da criatividade. Consideram ademais que não basta o impulso interno para se auto-realizar. É ainda indispensável um ambiente que propicie liberdade de escolha e de ação, com reconhecimento e estimulação do potencial para criar de cada indivíduo.” (Alencar,& Fleith 2003).

“Para Mansfield e Busse (1981, citados por Sens, 1999), criatividade é vista também como um “conceito relativo”. Isto porque, uma ideia só é considerada criativa em função de outras já existentes, levando em consideração o momento no qual se está sendo gerada, sabendo também, que para ser considerada criativa, além do factor novidade ela deve ser apropriada a uma determinada situação”

Por outro lado a criatividade pressupõe novidade, “...segundo Kneller (1978 p.15 citado por Sens, 1999) existe “quando descobrimos uma ideia, um artefacto ou uma forma de comportamento que seja nova para nós” em contraposição “...Stein (1974, citado por Sens, 1999), coloca a criatividade como um “processo que resulta em um produto novo que é aceite como útil e /ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo”

Um outro autor Torrance (1966 citado por Sens, 1999), que realizou investigações sobre o pensamento divergente, remete-nos para uma definição muito próxima de uma estrutura de pesquisa científica, utilizando métodos experimentais e teóricos, numa interligação com produtos e processos criativos, assim: ...”criatividade é o processo de tornar-se sensível aos problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipótese e finalmente comunicar resultados”

“Outro processo muito presente na produção de situações criativas é o problem-finding (cf. Jay & Perkins, 1997 citado por Morais 2002). Usamos a expressão em inglês, já que várias taxonomias a sistematizam em duas principais facetas, sendo uma delas a criação de problemas e a outra a descoberta dos mesmos (Getzels, 1987; Dillon, 1992 citados por Morais 2002). Problem-finding refere-se, portanto, a uma dimensão mais vasta. O sujeito criativo é, assim, tendencialmente capaz de não só se preocupar em resolver

problemas ou em encontrar respostas mas em colocar questões e em criar, redefinir e prever problemas (criação de problemas)”.

Gardner (1997, citado por Johnson 2006), (Teoria das inteligências múltiplas) considera a criatividade como um fenómeno pluridisciplinar, que não se presta a uma abordagem de uma única disciplina, coloca a ênfase em factores pessoais, afirmando que as soluções criativas ocorrem com maior frequência quando os indivíduos se dedicam a uma actividade por puro prazer por oposição ao facto de lhes dadas recompensas ou lhes serem feitas exigências em um determinado trabalho.

Em outro contexto, Boden (1999) refere-se à ideia de que a definição da criatividade é impossível, questionando que se torna difícil saber quando uma ideia é considerada mais criativa do que outra. Desse modo, sugere que se explore a criatividade através dos espaços conceituais, que:

“ (...) podem ser descritos em termos específicos, rigorosos e explícitos. As dimensões de um espaço conceptual são os princípios organizadores que unificam e dão estrutura a um dado domínio do pensamento. Em outras palavras, é o sistema gerativo que subjaz àquele domínio e define uma certa gama de possibilidades: movimentos de xadrez, estruturas moleculares ou melodias de jazz.

Os limites, contornos, trilhas e a estrutura de um espaço conceptual podem ser mapeados por representações mentais. Tais mapas mentais podem ser usados para explorar — e para mudar — os espaços em questão. (...) Algumas explorações somente mostram algo que não havíamos percebido explicitamente antes em relação à natureza de um determinado espaço conceptual (...) outras explorações, em contrapartida, nos mostram os limites do espaço, e talvez identifiquem pontos nos quais poderiam ser feitas mudanças em uma ou outra dimensão” (Boden 1999 citado por Becker et al 2001).

Mas, “...Falar em criatividade é falar, necessariamente, em insight. Não estou a referir-me à produção divergente de respostas, mas à resolução criativa de problemas...” (Morais, 2006) e falar em insight é falar em espontaneidade, em resposta súbita, novidade, inesperado, é associar o conceito a percepção, é falar de Gestalt, na sua teoria, em que o pensamento criador se instaura sobre uma situação problemática “Numa linguagem mais recente, é considerado como a passagem súbita de um estado de desconhecimento ou de incompreensão para um estado de conhecimento e resolução face a um problema (Gick & Lockhart, 1995; Mayer, 1995 citados por Morais 2006). Ou se quisermos, numa perspetivação ainda mais consensual, a reestruturação súbita de informação na substituição de uma representação para outra que, por fim, resolve o problema”. É no contexto da resolução de problemas que este

mecanismo vital à criatividade, como refere Morais (2006), encontra expressão nos estudos de Langley e Jones (1988 citado por Morais, 2006), utilizando os termos propostos por Wallas (1926 citado por Morais, 2006) para a resolução criativa de problemas, contextualizando a estrutura do processo criativo.

“Neste processamento, parece salientar-se a busca e a manipulação selectiva de informação, assim como uma activação da memória que permite o encontro de similaridades entre informações armazenadas e percebidas (Morais 2006)”

Como observámos são diversas as definições e mecanismos subjacentes à criatividade que variam em função da importância que os especialistas lhe atribuem. No entanto existe um ponto de acordo entre as diferentes perspectivas, quando se torna necessário reflectir sobre as principais componentes do processo criativo. Processo criativo que, poderemos considerar de inconsciente, quando escapa ao controlo racional e consciente quando está submetido a um controlo e se baseia na experiência e na lógica.

Desta forma podemos dizer, que o acto criativo desemboca num produto conceito ou ideia, com um resultado que terá de ser desconhecido, original e ter valor de utilidade ou satisfação para um grupo ou sociedade determinada num momento concreto. Devendo apresentar três qualidades: “Novidade” – não existia anteriormente ou não era frequente; “Impressibilidade” e “Surpresa” – refere-se à reacção que produz no observador.

O processo poderá passar por uma identificação e enquadramento tipológico do problema, pela sua preparação ou operacionalização para encontrar direcções, caminhos que nos levem à sua resolução, bem como pela capacidade de flexibilizar procedimentos de forma a encontrar uma solução.

Nas várias definições, referenciadas sobre a criatividade reportamo-nos sempre de forma directa ou indirecta à pessoa, neste caso à pessoa criativa, podendo desde já perguntar em que se diferencia ou diferenciam das não criativas? Apesar, das contradições e discrepâncias é difícil admitir que haja uma série de características constantes em todas as pessoas criativas. Os especialistas elaboraram longas listas de

características ligadas à personalidade destes indivíduos, por um lado baseando-se nas correlações entre instrumentos tradicionais de personalidade e de criatividade e por outro na análise das biografias dos sujeitos manifestamente criativos, sendo preciso levar em consideração a intervenção de diversos factores na constituição desta mesma personalidade, nomeadamente os valores pessoais, os interesses, as motivações, as habilidades.

Assim como exemplo podemos referenciar somente para enquadramento e reflexão algumas das características que contextualizadas estão correlacionadas com a personalidade criativa: a flexibilidade, a originalidade, a sensibilidade de percepção, a imaginação, a persistência, o humor, a versatilidade, a intuição, o inconformismo, a independência, a curiosidade, a desinibição, o aceitar riscos, entre outras...

Criatividade aparece-nos ainda como uma combinação de pensamento analítico, verbal intuitivo e emocional, uma forma de libertar impulsos, de lógica e raciocínio, de espontaneidade, de superar outras ideias, podendo ser exercitada, com base em conhecimento e flexibilidade.

“Quanto ao direccionamento filosófico, é observado que nos estudos psicanalíticos está presente o mecanicismo, enquanto nos comportamentalistas a marca é o positivismo. Nos estudos actuais, predominam o existencialismo e a fenomenologia.” (Schirmer, 2001).

Num outro contexto a abordagem de Novaes (1971), centrada nos estudos da fenomenologia, reporta-nos para a noção de intencionalidade, elevando a importância do sujeito na construção do conhecimento. Como suporte, referenciamos os seus estudos e a sua experiência, ao nível da educação, na busca da interpretação do processo criativo.

Desses estudos depreendemos as seguintes categorias, sobre a conceitualização de criatividade.

Podemos enquadrar as diversas definições existentes em quatro categorias, as que dizem respeito: à pessoa que cria, enfatizando os aspectos de temperamento, traço, valores, atitudes emocionais; ao processo criador, destacando pensamento criativo, motivações, percepção; ao produto criado, analisando invenções, obras artísticas ou inovações científicas; e às influências ambientais, condicionamentos educativos, sociais e culturais. (Novaes, 1971: 17).

Às quatro categorias de intervenção, pessoa, processo, produto e contextos, e ao resultado da sua interação, indicamos dois pontos enquadrados no contexto educativo que devem ser considerados como fundamentais, primeiro, a educação pode fazer algo sobre o desenvolvimento da criatividade, e segundo o contexto referenciado surge-nos como um campo de investigação privilegiado. Conforme Predebon (1998:115), no campo da criatividade, “importa menos como nascemos do que como nos educamos”. Isto significa que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento da criatividade...”

As instituições educacionais deveriam, pois, levar em consideração os elementos psicológicos sobre o comportamento ideal para promover o desenvolvimento de habilidades, visando estimular os talentos naturais de jovens e adultos procurando prepará-los de um modo melhor para a vida.

Apesar do talento criativo ser inerente a todos, cabe aos intervenientes na educação, família e contextos sociais envolventes, interligados aos processos de aculturação, manter, estimular e educar a curiosidade direcionada para o ímpeto de criar, experimentar e construir. A diferenciação e a metodologia para estas abordagens ao nível da educação deverão constituir-se como uma prática pedagógica corrente e devidamente enquadrada nos processos de aprendizagem.

Cabe a todos os intervenientes na educação, família, sociedade e escolas, manter, estimular e educar a curiosidade direccionada para o ímpeto de criar, experimentar e construir.

Se até aos anos 70 os investigadores procuraram desenvolver estudos sobre o perfil do individuo criativo e ao desenvolvimento de programas e técnicas referentes à expressão da criatividade, a partir desta daí a sua atenção centrou-se na influência dos factores

sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da criatividade. Como resultado (Alencar,& Fleith 2003) “Três modelos de criatividade foram elaborados com base nessa abordagem recente: a teoria de investimento em criatividade de Sternberg (1988, 1991; Sternberg & Lubart, 1991,1993, 1995, 1996), o modelo componencial de criatividade de Amabile (1983, 1989, 1996) e a perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1988c, 1996).”.

1.1.2 - O processo criativo e educação/formação

Estudos sobre o desenvolvimento da criatividade afirmam que a mesma pode modificar os ambientes de trabalho e as actividades das pessoas. Por outro lado, as orientações curriculares referem que a educação/formação, deve fornecer suportes que permitam desenvolver a imaginação criativa, na procura e descoberta de soluções para os problemas com que nos defrontamos quotidianamente. Tudo isto implica a promoção de atitudes criativas, daí que a importância de saber como desenvolver a criatividade constitui-se, sem dúvida, como um processo fundamental, que no contexto de educação/formação, devendo integrar, pessoas, meios e processos.

“La educación de la creatividad es una tarea compleja. Supone contribuir a desarrollar en el sujeto, desde las edades más tempranas, los recursos psicológicos necesarios para su expresión creativa; supone también modificar las presentaciones sociales dominantes sobre la creatividad, asociadas al desarrollo de la inteligencia y el talento, para pasar a comprenderla como un elemento esencial de la calidad de vida de la persona y educar para relaciones de comunicación estimulantes del potencial individual de cada quien, a través de la creación de climas favorecedores de la expresión creativa” (Mitjans,& González, 1995, p. 185, citado Cabrera 2006).

Por outro lado, inovação e criatividade são essenciais para o contínuo desenvolvimento e competitividade de empresas, instituições e regiões. Poderemos dizer que criatividade se constitui, como sinónimo de solução de problemas. O difícil porém é identificar em contextos específicos, as condições para que aconteça:

- Sendo preciso que tenhamos pessoas criativas.

- Que o ambiente onde trabalhamos seja criativo.
- Que o processo de geral seja criativo.
- E por último sendo preciso que desenvolvamos um produto criativo.

As “coisas” acontecem quando o pensamento inova, e inova devido a insatisfação ou inconformismo, podendo ajudar a criar novos produtos, melhorar processos, desenvolver novas tecnologias, tornando dinâmica a competitividade. A toda esta envolvente ou caminho que a mente percorre quanto tentamos resolver algo ou gerar ideias, chamamos, processo criativo.

Trata-se de um processo que não ocorre isoladamente, mas sim dentro de um contexto social, e em interacção com tudo o que envolve quem cria.

No processo criativo distinguem-se um conjunto de procedimentos, com vários modelos explicativos, apresentando todos eles, uma dinâmica constituída por vários estágios e por uma certa linearidade. Por vezes, face a um problema somos levados a julgar, analisar e a decidir, no entanto através do faseamento que engloba o processo criativo, vamo-nos apercebendo que existem outras alternativas, que complementam a nossa decisão.

Através das várias pesquisas elaboradas, destacam-se vários modelos que representam parte da teoria da criatividade, no entanto há quem defenda que o processo criativo não possa ser descrito por etapas de um modelo, como Wertheimer (1945 citado por Pozo 1994).¹⁰

Como de modelos se tratam, não devem ser interpretados como um conjunto de regras estanques, como mas sim, como referenciais e como guias. Iremos descrever, aqueles que são considerados como mais importantes.

¹⁰Wertheimer,(1945) filósofo Gestaltiano Cit por Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid – España. Ediciones Morata, S. L. afirma que o processo do pensamento criativo é uma linha integrada de pensamento que não se presta, não se encaixa na segmentação em passos do qual é constituído um modelo.

No início do século XX, já o matemático Poincaré, referenciava diferentes etapas para o processo criativo. Uma etapa inicial de pesquisa e reflexão em que se pensa sobre um determinado problema; uma etapa de amadurecimento inconsciente dos dados recolhidos que pode levar ao abandono ou a dar continuidade ao processo independentemente do tempo, e uma etapa de verificação das ideias resultante deste amadurecimento inconsciente. Observamos que neste modelo existem fases conscientes e inconscientes.

Um outro modelo reporta-se a Graham Wallas e foi proposto em 1926, quando se fala de criatividade e processo criativo normalmente Wallas é citado pela sua análise referente a este fenómeno, e identifica no processo criativo, quatro fases consideradas clássicas, consideradas necessárias ao seu desenvolvimento operacional: preparação, incubação, iluminação e confirmação, que de seguida se discriminam mais pormenorizadamente.

1ª fase

Preparação: Perante um problema há que investigá-lo. Nesta etapa a orientação vai para uma recolha profunda e sistemática, do maior número de informação, factos, ideias, opiniões. Com o levantamento de dados, passa-se à reflexão e de seguida à definição da questão ou questões.

2ª fase

Incubação: Momento de pausa, o sujeito desliga-se do problema, deixando que o inconsciente procure fazer as conexões necessárias, sendo revistos todos os referenciais pessoais para que as ideias possam surgir.

3ª fase

Iluminação: Momento da inspiração e visualização da solução, normalmente ocorre quando o sujeito está desenvolvendo uma actividade completamente diferente do contexto do problema.

4ª fase

Verificação: Momento direccionado à recolha de opiniões e reacções de terceiros. Momento de dar forma à ideia e verificar se realmente funciona, podendo conduzir a algumas adaptações ou ao seu abandono.

Trata-se de um processo que evidencia o subconsciente, não podendo este ser dirigido ou direccionado.

Outros autores, como Barron, (1969 citado por Alencar, Fleith, 2003) reforçam a visão dos pensamentos subconscientes, e misteriosos, não controláveis por quem cria, e aponta igualmente para 4 fases no processo criativo, sendo denominado o seu modelo como “modelo psíquico de criação”, e engloba a **concepção** – ou preparação mental; **gestação** – ou formação da ideia; **parturiação** – ou fase de reajustes de informação, em que o “quase” se constitui como “momento”; **levantando o bebé** – ou período de desenvolvimento da ideia que já surgiu.

Neste contexto multifacetado de experiência surge-nos um outro o modelo, o de Rossman (s/d, citado por Terra, 1999), trata-se de um modelo que teve na sua base uma investigação do processo criativo de 70 inventores, e que acrescenta ao modelo de Wallas mais três etapas.

1. Observação de uma necessidade ou dificuldade.
2. Análise da necessidade.
3. Exame de todas as informações disponíveis.
4. Formulação de todas as soluções objectivas.
5. Análise crítica dessas soluções para traçar suas vantagens e desvantagens.
6. O nascimento de uma nova ideia – a invenção.
7. Experimentação para testar a solução mais promissora, e selecção e escolha da ideia final.

Como podemos observar, trata-se de um modelo claramente analítico, saindo do contexto dos momentos mágicos na criação de ideias, identificável pelas suas etapas. O mesmo acontece com o modelo de Alex Osborn (1953, citado por Terra, 1999), muito próximo do modelo de Rossman, trata-se de um modelo verificável, claro no papel e na definição das suas fases.

1. Orientação – apontando ou identificando o problema.
2. Preparação – recolhendo informações pertinentes.
3. Análise – separando o material relevante.
4. Idealizando – agrupando ou amontoando alternativas por ideias.
5. Incubação – convite à iluminação.
6. Síntese – juntando as peças.
7. Avaliação – julgando as ideias concebidas.

Um outro autor Sidney Parnes (1992 citado por Terra, 1999) criou o modelo CPS “Creative problem solving” – resolução criativa de problemas a partir da estratégia original formulada por Osbron. Nas suas diferentes etapas Parnes, interliga a imaginação, o pensamento criativo, as habilidades tradicionais e o pensamento analítico, por vezes estabelece um passo inicial, que nos remete para a busca de um problema onde se possa aplicar o modelo.

Modelo de resolução criativa de problemas (CPS)

1. Encontrando o objectivo – identificando o objectivo, o desejo, o desafio
2. Encontrando o fato – recolha de dados
3. Encontrando o problema – definindo o problema
4. Encontrando a ideia – gerar ideias
5. Encontrando a solução – seleccionando as ideias
6. Encontrando a aceitação – planeando a acção para implementar a solução.

Normalmente o processo criativo é estudado pelas suas fases ou estágios denominadas de clássicas ou adicionais. No entanto existem autores que não concordam com as formas sequenciais apresentadas e desde “...a década de 80, Isaksen e Treffinger (2004 citados por Moraes, 2006) já se preocupavam em apresentar o “RCP”¹¹ como flexível, cujos métodos e ferramentas seriam usados conforme a necessidade...”

Não é difícil encontrar pontos comuns entre os modelos apresentados, e assim, surge-nos a imaginação, representando a magia da criatividade e a componente analítica com um apelo claro à racionalidade. Referencia-se, ainda, o controle fora do sujeito pensador nos modelos mais antigos e o inverso nos modelos mais recentes. E finalmente, podemos observar transversalmente aos diferentes modelos a necessidade de um requisito de acção e implementação de novas ideias.

Mesmo assim, por vezes deparamos com condições de bloqueios ao nível pessoal que não deixam que o processo decorra naturalmente. Trata-se de um processo que exige trabalho, disciplina, curiosidade, sendo por vezes é solitário, partindo de observações, sentimentos e inquietudes.

“...nunca nada é criado sem a intenção particular de produzir uma criação. Ao contrário da crença popular de que grandes ideias frequentemente brotam na cabeça de

¹¹RCP – Resolução Criativa de Problemas

certas pessoas espontaneamente, sem esforço. O processo criativo resulta sempre de um esforço directo, intenso e intencional por parte do criador” (Rothenberg, 1994: 9 citado por Leite & Silvana 2004).

No entanto, o esforço presente no acto criativo, não tendo necessariamente o retorno esperado, nem por isso é inibidor da permanência da motivação (...) Tal motivação parece estar directamente relacionada com a capacidade em identificar problemas e em perseverar na sua solução.

Este aprender e criar, remete-nos para conceitos agregados em processos contíguos, em que aprender se refere sobretudo às mudanças comportamentais decorrentes da interacção do indivíduo com o contexto, sendo requerido do sujeito algo de novo, resultante de uma acção singular e original, onde, supostamente a capacidade criativa estaria intrínseca na interligação destes processos. Operacionalizando esta interligação, diríamos que um dos aspectos que podemos desde já enfatizar, poderá remeter-nos, ao nível da educação/formação para um instrumento de trabalho, denominado, “Metodologia de Projecto”, trata-se de uma metodologia que se poderá focalizar na sistematização do processo criativo. Esta metodologia permite articular saberes de diversas áreas em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção de acordo com necessidades e interesses. Numa analogia com o processo criativo, esta metodologia de projecto cria uma pedagogia de aprendizagem em que o formando é considerado um agente dinâmico e criador e engloba várias etapas, a primeira das quais remete-nos para a – Identificação dos Problemas e Diagnóstico da Situação; 2ª etapa: Definição dos Objectivos; 3ª etapa: Selecção de Estratégias; 4ª etapa: Programação das Actividades; 5ª etapa: Avaliação do Trabalho e 6ª etapa: Divulgação dos Resultados.

López (1990 citado por Carrasco e al.2006) insiste en la importancia incuestionable que ofrece la creatividad, por favorecer procesos de pensamiento flexibles e integradores, otorgando mayor apertura y audacia hacia lo nuevo, incrementando la capacidad de respuesta, y por tanto, de dominio de la realidad. El desarrollo del

pensamiento creativo es una variable que cubre un amplio espectro de las habilidades intelectuales humanas, principalmente debido a que todas las personas nacemos con distintos grados de creatividad y es posible, con estrategias adecuadas, potenciarla significativamente.

Compreende-se que a educação se deve sustentar sobre a criatividade, para assim se constituir como uma poderosa ferramenta de mudança na formação de indivíduos capazes de se valorizarem e conseqüentemente valorizarem o meio que os rodeia. A criatividade deverá pois constituir-se como o paradigma básico da educação, não devendo enquadrar-se tão só na reprodução, mas sobretudo na produção de novos valores, tudo o que se constitui como um sinal de identidade, se constrói com o próprio esforço, constitui, uma dimensão criativa e original de cada valor, humano, cultural e social.

“Só ajuda o aluno a crescer o educador que se propõe a crescer também; só ensina alguma coisa aquele que está aberto para aprender, e só educa verdadeiramente quem vê diante de si uma trajetória de realizações criativas, buscando sempre se renovar, demonstrando o seu profundo respeito pelo outro e pela própria vida” (Novaes, 1975)

1.1.3 – Criatividade profissional e educação/formação (o contexto)

“Nuestra tarea como educadores no es la de reconocer el talento creativo posteriormente a su expresión, pero si la de estimular el talento cuando es aún potencial y ofrecer condiciones que van a facilitar su desarrollo y expresión.”

MacKinnon, (1959 citado por Alencar, 1999)

Um importante grupo de autores (Osborn, Gerardo Borroto, Guilford, Dela Torre, Torrence, William Gordon, C. Roger entre outros) tem trabalhado de forma específica os problemas da criatividade e a sua contextualização com a educação, deduzimos que em parte, a problemática que iremos abordar tem aplicabilidade na formação profissional.

Na actualidade viver com todo o potencial disponível torna-se desejável. Desta forma, o carácter inovador e criativo constitui-se como uma exigência do nosso tempo, a criatividade é o primeiro passo rumo à inovação e se partimos do princípio de que a

criatividade não é exclusiva dos génios, que pode ser desenvolvida por todos os sujeitos, não dependendo de rasgos biológicos nem hereditários, então torna-se gratificante o ser criativo em todas as experiências quotidianas que possamos desenvolver. Mas a função criativa da mente não é fácil de explicar, ela é expressa nos múltiplos campos da actividade humana *"La creatividad se expresa en diferentes niveles en función de la magnitud y significación de la transformación que el producto significa; desde niveles más elementales, hasta niveles incluso trascendentes a la humanidad."* (Mitjans, 1993 (b), 178, citado por Ocaña, 2003b), um sujeito pode ser criativo em pintura e não em música; criativo no desporto e menos criativo na sua vertente profissional. E referimos “menos criativo” porque assumimos implicitamente diferentes níveis de desenvolvimento de criatividade (afectivos, conceptuais, de percepção, volitivos e físicos). Tentar de forma consciente desenvolvê-la supõe um grau de reflexão que quebra a rotina, os automatismos, o conformismo, *"Guilford lançou as bases, com o seu modelo multidimensional da estrutura do intelecto, de novas formas de relacionar inteligência e criatividade e de posicionar cada uma delas no próprio ser humano"*. (Martins, s/d).

É sobre esta criatividade que se manifesta na vertente profissional e o seu contexto de formação e que se apresenta cada vez mais como uma qualificação essencial em qualquer curriculum, devendo fazer parte de todo o processo formativo e em cada uma das suas componentes, que Borroto (1997.4) define como *"la actividad pedagógica relacionada con la técnica y la tecnología, realizada por un alumno o por un grupo de ellos, mediante la cual éstos descubren o producen ideas, estrategias, procesos u objetos novedosos que dan solución a problemas individuales o sociales."*..

“La creatividad se considera profesional cuando incluye lo técnico, lo laboral, lo productivo y lo cultural como partes inseparables de lo profesional. La creatividad profesional se expresa cuando el estudiante de especialidad técnica es capaz de solucionar problemas profesionales que descubre en la actividad práctica empresarial o cuando es capaz de percibir y formular nuevos problemas profesionales que otras personas aún no han subjetivizado, ya sean compañeros de estudio o trabajadores de las empresas.” (Mitjans, 1995).

Trata-se de um conceito muito amplo, de difícil definição se quisermos descrever interligações entre criatividade e uma profissão. No entanto, trata-se de um tipo de criatividade que se educa, para tal necessita de um espaço para se desenvolver,

[...]“Educar la creatividad significa educar para el trabajo.” (Mitjás, 1995), 185)¹², seria interessante se o espaço social que a formação profissional ocupa pudesse responder a este desafio.

Nesta vertente o desenvolvimento da criatividade é centrado em contextos aplicados, De la Torre (1982) refere mesmo que a criatividade profissional e a inovação são processos que se aprendem, considera que o professor (formador) deverá ser um profissional da educação inovador e criativo, [...] daí que a formação profissional se possa constituir como um processo e um espaço propício para o seu desenvolvimento, implicando a utilização de metodologias e técnicas específicas. Neste contexto De la Torre, chega a considerar a criatividade como uma exigência social.

É ainda, neste contexto que William Gordon, nos propõe algumas metodologias susceptíveis de serem praticadas no âmbito da formação. Referimo-nos à “sinéctica”, método de livre associação de ideias, [...] “*La palabra sinéctica proviene del griego y significa la unidad de elementos diferentes y aparentemente ajenos entre sí, es una teoría que se aplica a grupos de individuos con diversa preparación y profesión, que plantean y solucionan problemas*”(Gordon, 1963 citado por Zarandona, 2006), trata-se de uma metodologia que tem na base a compreensão do processo criativo, com um reforço para os elementos irracionais e emocionais, e que define como estratégia, transformar o estranho em algo familiar e fazer do familiar algo estranho, baseia-se na fusão de coisas opostas e no pensamento analógico, desta forma constitui-se como um meio, que se bem aplicado pode ser um valioso instrumento na formação profissional para e no desenvolvimento da criatividade.

Tal como Gordon, (1963) De Bono, desenvolveu igualmente, estudos direccionados ao estímulo da criatividade, no entanto refere que a [...] “*criatividade não é simplesmente uma maneira de fazer melhor as coisas. Sem ela, somos incapazes de fazer pleno uso das informações e experiências que já estão disponíveis e estão presas a antigas estruturas, padrões, conceitos e percepções.*” [...] (Soares, 2005).

A criatividade profissional desenvolve-se quando o formando (em contexto real de

formação técnica, independentemente das suas vertentes), encontra novos procedimentos e desenvolve novas técnicas, ou cria algo de produtivo.

Na actualidade e em função dos contextos socio-económicos que predominam existe a necessidade, mais do que nunca de se desenvolver a criatividade profissional, dado que os intervenientes sociais e empresariais, só se podem adaptar ao novo, transformando a sua realidade com imaginação e iniciativa criadora.

Contudo este processo, pode atingir um nível de complexidade extrema, face à multiplicidade de factores que envolvem as componentes do processo formativo.

Perguntamos então, que clima criativo poderá caracterizar este processo formativo? Sem dúvida, um clima que valorize situações problemáticas heurísticas, devendo ensinar a aprender, fazendo, e ensinar a pensar com consciência económica e produtiva, onde a tomada de decisões e a capacidade de criar soluções estejam necessariamente presentes,” [...] *A prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual são, pois, variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos*” [...] *“Tem-se agora consciência que para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade. Por conseguinte, ela começa a aparecer nos discursos educativos e no plano das intenções e também, embora menos, nos currículos escolares e na avaliação”* (Martins s/d).

Sem dúvida que a avaliação se constitui como um dos pontos fundamentais e mais complexos na formação, isto porque com a sua aplicabilidade pode implicar uma reforma radical do sistema de formação. Não se avalia um resultado, avalia-se sim, o processo de aprendizagem, que conseqüentemente interfere no contexto, avalia-se a motivação e o desenvolvimento cognitivo.

Um outro factor, que consideramos de extrema importância, remete-nos para um requisito que consideramos básico, no contexto da formação profissional, mais concretamente referimo-nos à estrutura organizacional de cada unidade orgânica, que a desenvolve. Existe uma necessidade, como primeira condição, de desenvolver a

criatividade nos intervenientes da equipa técnica e formadores, estaríamos desta forma, a fomentar elementos potenciadores do desenvolvimento da criatividade profissional *"Lo cierto es que un maestro que no es creador no puede enseñar a sus alumnos a ser creadores."* (Martínez, 1990, citado por Ocaña 2003c).

De certa forma, a criatividade profissional deve-se constituir como uma estratégia coerente e integradora, resultante de um esforço colectivo que abranja as forças sociais e produtivas, onde possa ser transmitida uma predisposição para o desenvolvimento de uma determinada acção de fazer e actuar, que técnicos, formadores e formandos, quando da operacionalização da formação em contexto de trabalho, devem apresentar predisposição para se constituírem como elementos facilitadores do estímulo e desenvolvimento da criatividade profissional.

Não menos importante é sem dúvida, a motivação, implicar o formando no processo de aprendizagem, levá-lo a que tome consciência de que só poderá aprender se o fizer por si próprio, de forma activa, voluntária e responsável, *"Otro de los cometidos de la educación creativa sería, pues, el de explicar a los escolares que es necesaria una determinada actitud para el aprendizaje creativo: el alumno debe saber que de él se espera creatividad."* (Landau, 1987,112 citado por Ocaña 2003c). Se o formando não estiver envolvido na acção de formação de uma área profissional específica, dificilmente poderá desenvolver interesses profissionais sólidos. Um centro de formação profissional deverá funcionar como um simulador de profissões, em que se existir correspondência ao processo de aprendizagem, consequentemente deverá existir correspondência às expectativas do mercado. Neste contexto o processo de orientação profissional poderá e deverá assumir papel de destaque, intervindo na avaliação e reavaliação, do projecto pessoal e profissional de cada formando. Na maioria das vezes a opção passa por fazer formação simplesmente para satisfazer necessidades básicas de sobrevivência (recepção de uma bolsa de formação), desta forma além de se hipotecar o tempo da formação profissional, hipotecam-se igualmente perspectivas pessoais e profissionais, uma vez que o mercado não perdoa a quem não desenvolve capacidades.

Independentemente da situação em que se encontre, os ciclos na vida de um individuo são uma realidade e existem fases de mudanças e adaptação e é nestes momentos de

mudança, na sua maioria provocados pelo mercado, que para se transformar e inovar, o indivíduo tem que ser criativo.

O que acontece, porém é que a formação profissional neste momento não está preparando o formando para o mercado de trabalho, a formação profissional por variadíssimas razões (deste a cultura organizacional, à postura do interveniente formador, até à própria estrutura curricular) não acompanha os valores subjacentes a esse mercado (competências, flexibilidade, profissionalismo, competitividade, gestão e organização).

Capítulo II:

QUADRO REFERENCIAL TEORICO – A Formação Profissional em Portugal

Capítulo II:

QUADRO REFERENCIAL TEORICO – A Formação Profissional em Portugal

2.2- A Formação Profissional (contextos)

2.2.1- Contextualização Histórica

2.2.2- Políticas de Emprego e Formação

2.2.3- Modelo de ensino / Formação Profissional

2.2.1- Contextualização Histórica

Numa interligação com o desenvolvimento técnico, científico e sociocultural a formação profissional ¹³ de forma directa ou indirecta, desde sempre ocupou papel de destaque nos sistemas de trabalho. Como tal e resultado de uma evolução natural teve que organizar-se para responder às novas exigências no domínio das qualificações e competências profissionais.

“A evolução processou-se ao nível das grandes finalidades, objectivos e metodologias de formação.

No plano das finalidades... poderemos considerar... três grandes orientações:

1. Orientação para a qualificação e formação inicial que visava sobretudo apetrechar os trabalhadores para o desempenho de uma profissão que se acreditava quase imutável. (...)

¹³ Formação Profissional - Conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica. CIME – (2001) Comissão Interministerial para o Emprego – *Terminologia de Formação Profissional – Alguns Conceitos de Base – III* – p.43

2. Orientação para a adaptação à mudança ou formação continua que visava / visa dar resposta ao desenvolvimento técnico e tecnológico acelerado, apetrechando os trabalhadores com saberes práticos e teóricos adequados à evolução constante e cada vez maior intelectualização das actividades profissionais.
3. Orientação para o desenvolvimento de potencialidades para o emprego, mediante uma formação ‘lego’ que visa sobretudo apetrechar os trabalhadores para responder às características do mundo actual, que exige capacidade de respostas diversificadas, rápidas, polivalentes e adequadas à crescente mobilidade profissional”.(Vieira, 2004)

A contextualização histórica da formação, interliga-se com a contextualização das exigências da produção e a organização do trabalho remetendo-nos para um *saber operar* isto é, pretendia-se a execução, o saber fazer o seu trabalho, o operar no respectivo posto.

Por outro lado, com o desenvolvimento da automatização dos sistemas de produção, surgiu a necessidade da compreensão dos processos para que mais facilmente pudesse actuar em situações problemáticas. Consequentemente a formação profissional procurou uma resposta adequada a estas novas exigências, de forma a capacitar os profissionais que a procuram, para agirem intelectualmente, para *saber pensar*.

Na actualidade face aos contextos ininterruptos das mudanças tecnológicas e o seu impacto económico e social nas condições de vida e de trabalho, à formação profissional é acrescido um novo desafio que visa sobretudo facultar uma multiplicidade de aprendizagens de forma a preparar profissionais responsáveis e independentes com saberes que tentem responder à diversidade e imprevisibilidade das situações que se lhes deparem, procurando capacitá-los para aprender a aprender – *saber aprender*.

De acordo com os objectivos discriminados, necessariamente delinearão-se conteúdos e diversificaram-se teorias e metodologias, numa fase inicial estritamente ligadas ao posto de trabalho, passando por cursos intensivos essencialmente práticos, por metodologias tipo T.W.I. (Training Within Industry) com sucessos relevantes nos anos subsequentes à 2ª guerra mundial, em que a formação surgiu como um instrumento passível de favorecer a mudança, por outro lado, os métodos expositivos ocuparam e continuam a ocupar lugar de destaque com um complemento de aplicações práticas que se traduzem

em aprendizagens com um determinado cariz mecânico visando a aquisição de competências sobretudo técnicas. Actualmente procura-se o desenvolvimento integral do formando, procura-se facilitar o desenvolvimento de percursos individuais, com formações tipo modular, unidades capitalizáveis, formações à distância, formações em alternância, etc. Neste último contexto, que apresenta um conjunto de metodologias facilitadoras ao estímulo da autonomia e da criatividade visando a sua adaptação a novas e diferentes situações, residem parte das interrogações que estão na base da nossa investigação, isto é, será que estas metodologias facilitadoras são mesmo uma realidade e serão evidenciadas pelos intervenientes?

De certa forma importa clarificar a implementação dos principais sistemas de formação profissional, tendo por âmbito o IIEFP e alguns dos seus precursores.

“A tentativa de resolver os problemas de emprego surge, em Portugal, nos princípios dos anos 30, para fazer face ao desemprego que se fazia sentir como reflexo da crise económica.

Em 1931 faz-se um inquérito para determinar o volume de desempregados (cerca de 41000) e na sua sequência foi criado o Comissariado e **o Fundo de Desemprego em 1932** (Dec. 21 699) sob tutela do Ministério das Obras Públicas, (...)

Na década de 60 a indústria constitui-se como o sector estratégico do desenvolvimento económico e social que se preconiza para o país. Neste período assiste-se ao surgimento de empresas industriais e à modernização das existentes através de processos de ampliação, reorganização e introdução de inovações tecnológicas, tendo em vista a aproximação aos níveis de desenvolvimento atingidos pela maior parte dos países europeus. Decorrente deste processo de reorganização industrial registam-se situações de desemprego tecnológico e sente-se a necessidade de profissionais que respondam às exigências dos novos postos de trabalho. Num quadro em que a população activa semi-qualificada ou indiferenciada e com um baixo nível de escolaridade tem um peso significativo na estrutura social, impõe-se a redefinição de uma política de formação profissional extra escolar, que permita a organização e o desenvolvimento de acções de qualificação e reconversão profissionais como resposta às necessidades dos adultos atingidos por este processo.

Neste sentido, é publicado o Decreto-Lei 44506, de 62.08.10 que cria o **Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra**, com o objectivo de criar os meios mais adequados para fazer frente ao desemprego resultante dos projectos de reorganização industrial e o quadro de acção para uma maior estruturação do mercado de emprego.” (Portal IEFP, 2007)

Integrado neste contexto e procurando desenvolver um conjunto de acções de forma a elevar o nível profissional dos trabalhadores e “*efectuar o estudo dos problemas de adaptação recíproca entre o homem e o trabalho*” (Portal IEFP, 2007). É criado em 1962 o **Instituto de Formação Profissional Acelerada - IFPA** (Decreto -Lei. 44538, de 23 do Agosto de 1962), surgindo nesse mesmo ano a **FPA (Formação Profissional Acelerada ou para Adultos)**, tratava-se se um sistema com algum êxito em toda a Europa, caracterizado sobretudo pela rapidez (6 meses de formação); pela utilidade imediata (empregabilidade à saída), pela essencialidade (selecção de conteúdos ajustados às necessidades da procura); pela prática (treino específico relacionado com a profissão) e pela responsabilidade (onde predominava o rigor, a exigência e as múltiplas avaliações).

Após 1975, surge a Formação de Jovens; A Formação Modular e a Formação na Empresa; tendo por base na sua essência a experiência e orientações do **SENAI** (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) – desenvolvido com êxito assinalável no Brasil.

Tal sistema assentava em “ programas, designados por **Séries Metódicas Ocupacionais (S.M.O.)**, eram compostos a partir de análises ocupacionais – e constituídos por:

- Quadros programa da prática e da teoria;
- Folhas de tarefa, que indicavam o trabalho a fazer;
- Folhas de operação que indicavam como fazer;
- Folhas de informação tecnológica, que indicavam fazer com quê;
- Folhas de informação complementar, que indicavam fazer porquê” (Vieira, 2004).

Se atendermos à metodologia, o **SENAI**, procurava que o formando assumisse um papel extremamente activo do ponto de vista intelectual, tendo como base no processo global de aprendizagem, o estudo da tarefa; a construção do roteiro de trabalho; as demonstrações feitas pelo formador e a realização da tarefa pelo formando.

Ainda na tentativa de modularização da formação, o **Modelo de Qualificação para o Emprego – MQE**, proposto pela OIT¹⁴/Genebra, visando uma qualificação rápida e diversificada este modelo propunha módulos à medida das necessidades, procurando dar resposta aos empregos disponíveis, isto, é procurava-se conciliar e ajustar a oferta e a procura, relembra a modalidade que actualmente se denomina como “formação à medida”. Face à instabilidade de emprego e à evolução tecnológica, provavelmente seria um modelo a implementar não de uma forma esporádica, mas sim, sistemática.

Com a implementação do Sistema de Aprendizagem em 1982, o IEFP, assume categoricamente uma das medidas mais emblemáticas e de maior êxito n seu historial, trata-se de um – “Sistema de formação inicial em alternância, dirigido a jovens que tenham ultrapassado a idade limite da escolaridade obrigatória e não tenham ultrapassado o limite etário dos 25 anos, o qual integra uma formação polivalente preparando para saídas profissionais específicas e conferindo uma qualificação profissional e possibilidade de progressão e de certificação escolar.

Os cursos de aprendizagem integram componentes de formação sociocultural, científico-tecnológicos e prática, em proporção e combinação variáveis, consoante as áreas de actividade e os níveis de qualificação profissional que conferem, que se desenvolvem em regime de alternância” (CIME, 2001:64).

Tendo por base o Despacho Conjunto nº 123/97, de 16 de Junho, relativo ao lançamento dos Cursos de Educação e Formação Inicial, no âmbito do Ministério da Educação, o ” Ministério do Trabalho e da Solidariedade através da rede de Centros do Instituto Do Emprego e Formação Profissional dinamiza igualmente uma oferta educativa e formativa, tendo como base o Despacho Conjunto nº 897/ 98 de 6 de Novembro, com o

¹⁴ OIT – Organização Internacional do Trabalho

duplo objectivo de proporcionar aos jovens e adultos que não concluíram o 3º Ciclo do ensino básico, as condições para a obtenção do respectivo diploma associada a uma qualificação profissional de nível 2”.(Guia Organizativo, 2002:7).

A estrutura dos itinerários de “Educação-Formação” fundamenta-se sobretudo numa interacção entre processo de aquisição de competências técnicas e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades transversais de índole académica, pessoal, social e relacional, procurando o desenvolvimento integral do individuo e consequentemente a respectiva inserção profissional.

As competências técnicas anteriormente referenciadas, assentam em referenciais de formação que estruturam percursos formativos, organizados em unidades capitalizáveis. Trata-se de um modelo flexível, que se quer aberto a modernas correntes da pedagogia, “que potenciem o desempenho profissional e a empregabilidade, (...) a resolução de problemas, a autonomia, a iniciativa, o trabalho em equipa, a auto-aprendizagem, (...) e o tratamento da informação” (Guia Organizativo, 2000:8)

Gradualmente na actualidade e por uma questão de necessidade a dupla certificação, assumiu papel determinante na oferta formativa do IEFP, procura-se desta forma colmatar uma lacuna grave na nossa sociedade e assim dar resposta ao quadro de vida nas nossas populações, pretendendo-se abrir melhores perspectivas de educação e formação ao longo da vida.

Sintetizando “ Vimos de um conceito de formação profissional entendida em sentido estrito, de especialização meramente operativa, realizada em contexto de desenvolvimento industrial e de “pleno emprego” (anos 60, 70 e 80), vamos para um conceito de formação profissional entendida em sentido lato, de transição para a vida adulta e de trabalho em contexto de “desindustrialização” e de “desemprego estrutural”, passando ela progressiva fusão/integração dos conceitos educação- ensino- formação profissional”, (Duarte, 2002:208).

Esta configuração estruturante entre formação e equivalência escolar (dupla certificação) é uma realidade que traduz um conjunto de desafios, que têm emergido como determinante para uma reorientação na resposta ao défice de qualificações de um número significativo da população portuguesa.

2.2.2- Políticas de Emprego e Formação

“Os objectivos das políticas educativas de nível não superior, nos últimos 25 anos, variaram fortemente, podendo periodizar-se, segundo os modelos de intervenção e os problemas a que pretendem responder do seguinte modo:

- Intervenção orientada por um modelo de escolaridade polivalente prolongada (1968-1979);
- Reconstituição experimental da formação de carácter profissionalizante (1980-1984); ressurgimento de um campo de formação profissionalizante, pela pluralização de itinerários educativos (desde 1986)”, (Pedroso, 1992:5).

Estes instrumentos estratégicos, propiciadores e fertilizadores que se querem de coesão, pretenderam, uma unificação social e económica. Trataram-se sobretudo de políticas públicas, uma vez que dependeram directamente de uma intervenção do governo vigente, têm associado um atributo de autoridade e implicando a mobilização de recursos públicos.

Uma vez identificado o Estado como actor principal e inerente ao contexto organizacional, por consequência, surge como executor das políticas de emprego e formação profissional, definidas e aprovadas pelo governo, o Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP (criado em 1979 – Decreto - Lei nº 519-A2/79, de 29 de Dezembro), trata-se de um organismo público com autonomia financeira.

Querendo transmitir de forma sintética algumas ideias base referentes às políticas de emprego e formação profissional vigentes, iremos centrar-nos sobretudo nas grandes linhas de actuação para a política do emprego de 2006, tendo por base o Programa do XVII Governo Constitucional – 2ª opção “ Reforçar a Coesão Social, Reduzindo e Criando Mais Igualdade de Oportunidades” e tomar como documento de referencia o Plano de Actividades para 2006 do IEFP.

São grandes objectivos para – 2005/2009

“1. Promover a qualificação, reconhecendo e certificando as competências adquiridas pelos trabalhadores nas actividades profissionais que exerceram ao longo da vida activa, através de um adequado sistema de Certificação Profissional.

2. Reforçar a articulação do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social com o Ministério da Educação e com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, nomeadamente na definição e execução da política de formação, em particular assegurando que nenhum jovem entre na vida activa sem uma oportunidade de conclusão da escolaridade obrigatória e de acesso a uma qualificação profissional reconhecida.

3. Melhorar a actuação do Serviço Público de Emprego no sentido de:

- Racionalizar as intervenções no âmbito do emprego e da formação profissional de acordo com as exigências socio-económicas que advêm do cumprimento dos grandes objectivos estabelecidos na Cimeira de Lisboa;
- Aperfeiçoar os processos de ajustamento entre a oferta e procura de emprego, agindo ao nível da adequação das qualificações e dos factores que permitam melhorar a mobilidade (profissional, sectorial e/ou regional);
- Assegurar uma estreita articulação entre os Centros de Emprego e os de Formação Profissional;
- Promover o acesso à formação nas áreas da Inovação, do Empreendedorismo e Tecnológicas, para assegurar emprego digno, de qualidade e de qualificação elevada;
- Garantir a cobertura de todos os Utentes que recorram aos Serviços Públicos de Emprego, em especial dos que apresentem maiores dificuldades de integração social e económica, nomeadamente das pessoas com deficiência, contribuindo desta forma para a defesa da coesão social;
- Reconhecer o papel importante assumido pela economia social, promovendo o estabelecimento de parcerias com as diversas Instituições ao nível local, fomentando assim a territorialização das Políticas de Emprego e de Formação.

4. Reforçar a intervenção do Serviço Público de Emprego junto das entidades empregadoras, promovendo o ajustamento entre a oferta e a procura de emprego e de formação profissional, a responsabilidade social e a formação dos seus activos, por forma a proporcionar o cumprimento do objectivo de assegurar o acesso a um mínimo anual de 20 horas de formação profissional certificada, bem como a aplicação da Cláusula de Formação aos jovens até aos 18 anos”.(Portal IEFP, 2007)

Estes grandes objectivos, por consequência traduzem-se em medidas mais concretas todas elas procurando a eficácia social das políticas de emprego e o reforço da qualificação profissional da população portuguesa.¹⁵

O impacto destas políticas e a sua avaliação apresenta-nos alguns aspectos, contextualizados no mercado de trabalho, no entanto “dois radicalismos de posicionamento são de evitar quando se analisa a relação entre pessoas e a actividade económica:

¹⁵ ver Volume II Anexo A,

- o primeiro resulta de uma posição de partida formalmente correcta: os seres humanos são o objecto e o agente essencial de todo o processo de evolução económica e social. Logo, o emprego surgiria como centro de gravidade de um sistema agregador de todas as motivações na utilização de instrumentos estratégicos apropriados.

Menos correctamente, ainda, seria supor que todos os objectivos de tal sistema poderiam ser conseguidos a partir de uma lógica de política selectiva de emprego e formação;

- o segundo, ao contrário, levaria à consideração de que caberia à política de emprego e formação a gestão, em circuito fechado pela selectividade, das extremidades do funcionamento da economia e de outros sub-sistemas sociais relacionados com o mercado de trabalho...(Dias,1997:36 e 37),

A contradição deste posicionamento, está patente numa flexibilização do mercado de trabalho, com a agregação de uma procura de competitividade, cuja importância de conjunto de factores, (aspectos quantitativos e qualitativos; prazos - curto, médio e longo, espaços de intervenção – local, regional, nacional..., categorias socioprofissionais, modos de gestão de mão-de-obra, entre outros) poderão ser determinantes, por um lado, para avaliar a própria dimensão do mercado de trabalho, por outro, para objectivar e operacionalizar acções ao estímulo da criatividade e da produtividade.

Numa vertente conjuntural, sabemos a importância que podem apresentar outros factores interligados a climas de incerteza, relacionados com instabilidade social e política a nível mundial, bem como o funcionamento do mercado de trabalho, que necessariamente poderão levantar sérias dificuldades à análise de contrastes entre os efeitos socialmente visíveis e a validação de uma fundamentação de explicações teóricas seguras, caso se pretenda aquilatar a eficácia e eficiência das políticas referenciadas.

Em sùmula, se existem factores externos de difícil controlo, existem igualmente outros, como é o caso da falta de percepção do sistema de formação pelo meio social, que só com a construção de visibilidade e simplicidade conseguimos ultrapassar as dificuldades dos subsistemas subjacentes às políticas de formação, que até ao momento se têm apresentado flutuantes e reféns da marca que cada dirigente governativo quer deixar, agravando um problema social que não é exclusivo da formação, mas transversal a outros sectores, políticos sociais e económicos da nossa sociedade.

2.2.3- Formação Profissional / Modelo de ensino aprendizagem

Se delinear uma trajetória histórica a nível europeu, podemos constatar que os sistemas educativos se desenvolveram numa lógica evolutiva, reflectindo diferenças culturais, conduziram porém, à identificação de formas de organização comuns, (Universidades, Politécnicos, Colégios e Escolas Secundárias, Preparatórias, Primárias.). No entanto no âmbito da preparação profissional, com excepção das profissões formadas pelas universidades, a tendência não se revelou idêntica. A formação inicial para as profissões qualificadas, chegou até ao presente sem modelos tipológicos universalmente aceites.

Sabemos, no entanto, que Portugal apresenta uma das maiores evoluções nos últimos 30 anos no que respeita à qualificação dos seus recursos humanos, porém, face a conjunturas, sociais, políticas e económicas, a progressão é considerada ainda diminuta tendo em conta o patamar europeu. Quer isto dizer, que o caminho, de processos organizacionais de aprendizagem, é longo e a persistência recomenda-se.

Existem, porém, alguns problemas estão na base desta fraca progressão, a imagem que é transmitida para a opinião pública sobre a formação profissional, constitui-se como uma imagem descaracterizada, destinada a dar resposta à ocupação de públicos migrantes (de acção de formação em acção de formação), numa espécie de programa ocupacional cirúrgico, que se quer gerador de equilíbrios políticos, sociais e económicos.

Se o problema da formação profissional não é e não foi um problema de financiamento (os apoios comunitários sempre estiveram ao serviço das diferentes estratégias e medidas operacionais) poder-nos-emos então questionar sobre uma das variáveis que lhe está subjacente e cuja importância marca definitivamente os escassos progressos registados até ao momento, falamos de modelos e metodologias de intervenção.

À formação profissional apesar de lhe ser consensualmente reconhecido o papel ao serviço da melhoria da qualificação dos portugueses, este papel não lhe é valorizado. E não é valorizado, porque nos apresenta uma “...*escola do “saber pronto”, e não do saber construído*” (Carvalho, 2006). E neste contexto a formação profissional tem sido

questionada por dar ênfase a uma aprendizagem mecânica fruto de uma sociedade que apela à aprendizagem cuja ênfase vai para a reprodução e memorização do conhecimento que valoriza a resposta, e a acumulação desses mesmos conhecimentos, não estimulando uma forma autónoma de pensar e de agir, nem de criar mecanismos de reflexão e práticas na aprendizagem de hoje.

Trata-se de um modelo, de carácter coercivo e uniformizante, é incompatível com as necessidades sociais de desenvolvimento de práticas educativas, que tenham como orientação o diálogo e a comunicação activa entre os intervenientes do processo formativo.

O domínio da variável memorização torna-se inviável e perde o seu valor na actualidade com a evolução / acumulação de conhecimentos. São os computadores omnipresentes que nos proporcionam a informação a qualquer momento.

Contextualizando, na formação profissional e se atendermos, à sua vertente operacional é fácil observarmos alguns pontos negativos por omissões ou inoperância quando da validação de projecto pessoal e profissional dos formandos, com reflexos directos na operacionalização de pedagogias e estratégias de intervenção diferenciada.

A importância atribuída à disciplina normativa e ao controlo na aplicação de referenciais de formação reflecte-se na pouca capacidade de variação dos conteúdos programáticos (falta de adaptação à realidade social) e numa excessiva preocupação por parte do interveniente formador, em centra-se numa sequência de tarefas ou numa repetição de conceitos, apelando à clara capacidade de retenção de informação. Sintetizando, na formação profissional, o que ensinamos está mal e como ensinamos também.

Do ponto de vista formativo a ênfase deveria ser dada a experiências que promovessem o desenvolvimento da criatividade, o despoletar da curiosidade como forma de construção do conhecimento e de aprendizagem significativa. Entendamos, por aprendizagem significativa a aquisição de conhecimentos em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido, uma aprendizagem que provoque mudança no comportamento e na personalidade, conscientes de que no adulto o conformismo é residual e conseqüentemente o esforço de qualquer mudança é significativo. Uma das

principais finalidades da formação deveria ser a de desenvolver capacidades nos formandos em situação de aprendizagem como elemento de auto realização e não o de forçar aprendizagens académicas excessivas, descuidando a capacidade de pensar nas suas diferentes dimensões.

Empiricamente podemos constatar que, o ensino, observado no contexto da formação profissional não educa para uma autonomia do pensamento, pelo contrário, inibe o pensamento crítico e institui o medo de errar.

Um outro factor extremamente importante remete-nos para a identificação de e com o espaço/ambiente, uma sala de aulas carrega um simbolismo negativo, na maioria das vezes e para a maioria das tipologias dos públicos que frequentam as acções de formação ministradas pelo IEF. Como não podemos separar emoção e conhecimento, perspectiva-se um bloqueio ao processo de aprendizagem, que poderá ser ultrapassado contrariando toda e qualquer estigmatização provocada pelas dificuldades que os formandos possam apresentar, originadas muitas vezes, pelo fosso existente entre a cultura e os valores da própria família e da instituição que frequentam (exemplo disso é a falta de motivação que apresentam; o registo de reprovações sucessivas e por outro lado o facto de parecer ser mais fácil “tirar” o 9ºano no Centro de Formação). Mesmo que a utilização de novas tecnologias, fruto de um financiamento planeado e produto da economia vigente, ocupe lugar de destaque no contexto de sala de aula ou oficina, o que acontece porém, é o paradoxo das velhas aulas, em que utilizamos um computador para transmitir a mesma informação. A tecnologia deveria ser utilizada como uma solução e não a solução.

O processo de aprendizagem só se concretiza se a instituição for capaz de estabelecer uma relação que permita aprender, (fazendo, praticando, experimentando), e neste contexto as metodologias devem ocupar lugar de destaque, a reflexão poderá conduzir a perguntas, e todas as que possamos fazer, valem mais do que as respostas que possamos memorizar, “...faz-me participar de algo e então aprenderei.”. O formando deverá estar no centro do processo de aprendizagem: “suas excelências” os formandos deverão efectivamente sê-lo, aprendendo, desaprendendo e reaprendendo. No fundo, quer-se uma mudança do paradigma da formação, que implique mudanças, nas metodologias, na organização e na reflexão pedagógica.

2.2.4 - As medidas operacionais Qualificação e Reconversão e o Sistema Aprendizagem

“ ...um mapa não é o território.”

Korzibsky

Com as permanentes alterações nos Sistemas de Ensino e Formação, nomeadamente na reorganização, reconstrução de modelos e consequentes alterações curriculares, a Qualificação Inicial e Reconversão, apresenta como pressuposto inicial de projecto, uma formação base e integradora em que se destaca a componente sociocultural (orientada para aquisição de competências de tipo académico e de natureza pessoal, social e relacional) uma estrutura flexível de planos curriculares, através das unidades capitalizáveis, (formação científico-tecnológica mais formação em contexto de trabalho) e uma certificação e creditação de experiências formativas adquiridas nas empresas (formação em contexto de trabalho). Trata-se de um modelo de gestão curricular, que se quer flexível, que aposte num desenvolvimento pessoal do formando, que facilite e promova a interdisciplinaridade e que reduza os estereótipos criados com mecanização dos processos pedagógico.

Por outro lado, se atendermos que no Sistema de Aprendizagem a formação se desenvolve de forma integrada, alternadamente entre a entidade formadora – coordenadora (Centro de Formação Profissional ou Pólo de Formação) e a entidade formadora de apoio à alternância (empresa) e que se apresenta em quatro componentes de formação: geral, tecnológica, prática simulada e prática em posto de trabalho, pressupostamente estão reunidas um conjunto de condições passíveis de corresponder aos objectivos legítimos de cada interveniente, encontrando-se igualmente delineada uma estrutura que possibilita uma preparação técnica e profissional adequada às diversas exigências do exercício da profissão, apresentando-se a dupla certificação como uma mais valia significativa.

O programa de um dado curso representa um texto oficial produzido pela entidade reguladora (no nosso caso a ex - Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional) onde são focados os conteúdos e relações e a forma de os transmitir. No nosso estudo pretendemos ver que discurso e que competências nos são apresentadas.

Na interligação entre estas duas modalidades com estruturas curriculares diferenciadas, pretendemos analisar que lugar ocupa a “criatividade” como expressão suprema para a resolução de problemas, envolvendo de forma directa ou indirecta ideias originais e o aparecimento de novos princípios integradores e explicativos perante a necessidade de estratégias que ampliem as possibilidades de expressão criativa dos seus intervenientes.

Se atendermos à relação entre criatividade e outras capacidades intelectuais surge-nos o reconhecimento de uma qualidade desejável que é preciso ser desenvolvida. Referimo-nos ao “ensino da criatividade”, procurando salientar a importância de uma ajuda ao desenvolvimento das potencialidades criadoras das pessoas, mais do que torná-las em pensadores originais e criativos.

Como fenómeno multidimensional, a criatividade, envolve um conjunto de variáveis, que vão além do produto final. É numas destas vertentes que o factor educação/formação, deverá constituir-se como elemento potenciador para a abertura e espontaneidade, podendo e devendo responder mais a uma atitude ou traço de personalidade, do que, a uma habilidade ou competência.

“La afirmación de Torrence y Myers (1979, citado por Rivilla & Garcia, 1991:821): “ La educacion “para” la creatividad pasa necesariamente por una educación “en” creatividad, que implica tanto el aprendizaje como la enseñanza creativa”, no nos parece gratuita y exige considerar el conjunto de factores que incidem en la enseñanza: papel del profesor, clima del aula (...) aspectos organizacionales” e a componente curricular. É sobre a componente “científico tecnológica” (CIME, 2001:20)¹⁶ de cada uma das medidas em estudo, que iremos destacar alguns dos aspectos que consideramos de particular importância, sobre a componente “criatividade” e que constituem o ponto de partida para a nossa análise, onde o aprofundamento da dupla valência *profissional/cidadão* ocupa cerca de 80% da

¹⁶Conjunto de conteúdos/actividades de formação de um plano curricular de uma acção de formação, que visam dotar os formandos com os fundamentos científicos das tecnologias necessárias para o exercício de uma determinada profissão ou actividade profissional.

carga horária total e se constitui como uma das grandes finalidades da “Formação Profissional”.

Assim, atendendo que a formação é sobretudo um terreno prático, socialmente construído, um “programa de formação” (CIME, 2001:24)¹⁷ e um “itinerário de formação” (CIME, 2001:30)¹⁸, devem num primeiro plano e tendo como foco essencial o nível operativo, ir de encontro a um conjunto de itens que consideramos complementares e indicadores de uma manifesta componente criativa.

A estruturação e a concepção de programas constitui-se como vector fundamental no que diz respeito à caracterização daquilo que se legitima como “discurso pedagógico oficial” DPO, (Lopes & Moraes, 2001:139,159)¹⁹, isto é, como são transmitidos os conteúdos e suas relações.

A nossa análise irá focar sobretudo que *tipo de discurso* regulamenta ou serve de suporte a cada programa (discurso regulador geral ou específico, expresso em textos legais como decretos lei ou portarias) e qual o peso das *competências* (criativas) que propõem ser desenvolvidas no processo ensino – aprendizagem.

Outro dos aspectos a observar irão remete-nos para:

- A verificação da *existência de relações entre conhecimentos (intra disciplinares e interdisciplinares)*.
- A *existência de conteúdos que nos remetam para as relações entre centro de formação / comunidade (empresas)* (relações entre o conhecimento formal e não formal;
- Que *teoria de relação é proposta* (relação formador/formando que enquadramento e que poder lhe estão subjacentes)?

¹⁷Enquadramento de uma acção num determinado sistema de formação e a sua correlação com outros, considerando a oferta formativa existente ao mesmo nível de qualificação e na mesma área formativa e, ainda, a oferta formativa a montante e a jusante.

¹⁸Modelo de estrutura curricular que constitui um percurso formativo global, enquadrador de um conjunto integrado de acções de formação, sendo cada uma delas relevante em termos das competências visadas no perfil de saída.

¹⁹ O DPO é uma expressão dos princípios dominantes da sociedade que são gerados ao nível do Campo do Estado e, posteriormente, recontextualizados no Campo de Recontextualização Oficial, que inclui o Ministério da Educação e suas agências. Assim, como resultado dessa recontextualização oficial do Discurso Regulador Geral, resulta o Discurso Pedagógico Oficial.

A análise que iremos desde já apresentar, enquadra-se, do ponto de vista metodológico, no paradigma qualitativo/interpretativo, através de uma análise de conteúdo procedemos à análise da mensagem expressa no conteúdo de cada programa e estabelecemos uma relação com o conceito de criatividade. Que *finalidades* do programa (objectivos e princípios orientadores da acção pedagógica); que *estrutura* (componentes) apresenta? E que *orientações metodológicas* lhe estão subjacentes?

Estabelecemos duas grandes áreas de intervenção para a nossa análise:

- A- Legislação e Regulamentação;
- B- Referenciais de formação (programa ou estrutura curricular).

A – Legislação e Regulamentação

Curso Técnico de acção educativa – Medida – Qualificação e Reconversão Profissional – Análise de acordo com os parâmetros considerados – Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro²⁰

Existe um discurso regulador geral, que faz referencia às grandes intenções do sistema educativo e à articulação com o mercado de emprego, evidenciando os princípios e normas que caracterizam o contexto social, político e económico.

“ Nesta perspectiva, o presente diploma procura enquadrar toda a formação profissional, independentemente do sistema – educativo ou de emprego – em que se integre, através de um regime jurídico que lhe imprima a desejada unidade e eficácia”

Artigo 7, ponto 1, de forma clara é-nos apresentado um discurso regulador de ordem, relação e identidade.

“ Programas de formação profissional”

... Os programas de formação profissional são elaborados e desenvolvidos por iniciativa quer do Estado quer das entidades formadoras responsáveis pela sua execução, de harmonia com os princípios de organização e funcionamento definidos no presente diploma”

²⁰Ver Volume II Anexo C

Quanto ao conceito “formação profissional” é apresentado como ”uma vantagem competitiva” e um dos processos produtores de competências, com consequências nas várias trajetórias individuais, de quem a frequenta, dando ênfase explícita ao desenvolvimento de competências e atitudes.

“Conceito”

1 – Para efeitos do presente diploma, entende-se por formação profissional o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de um actividade profissional.

2 – A preparação referida no número anterior, consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional.”

Entre as diferentes finalidades referenciadas é expresso no artº4 alínea e):

“e) O fomento da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento”

Implícito está, um processo que pressupõe mecanismos de acção que se relacionam directamente com o resultado final do contexto ensino-aprendizagem.

Na ligação formação profissional e o contexto de trabalho embora apresentada de forma genérica são explícitas as relações entre a complementaridade de conhecimentos.

Artº5 ponto 2. 2

“A ligação entre o contexto de formação, por um lado, e o contexto de trabalho, por outro, será fomentada, nomeadamente, através da formação em alternância, do sistema de unidades capitalizáveis, de estágios profissionais, de programas de emprego-formação, do acompanhamento da inserção na vida activa, da articulação com os centros de emprego do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e da criação de unidades de inserção na vida activa em escolas e centros ou outros organismos de formação”.

Quanto à teoria da relação (relação formador/formando que enquadramento e que poderes lhe estão subjacentes), a informação expressa não é elucidativa quanto explicitarmos alguma preponderância, no entanto parece-nos clara uma identificação do formador como centro do processo ensino-aprendizagem, (artº10).

“Formadores

1 – Para efeitos do presente diploma, entende-se por formador o profissional cujo perfil funcional integra competências técnico-científicas e pedagógico-didáticas adequadas à formação que ministra.

2- Serão definidas, por decreto regulamentar, os requisitos para o exercício da actividade de formador, considerando-se nomeadamente:

a) Os perfis funcionais exigíveis, em especial no que se refere a preparação técnica, científica, pedagógica, didáctica e social, bem como a experiência na área profissional e como formador; “

Artº16 ponto 2

“2 – A componente de formação prática pode assumir a forma de práticas reais em contexto de trabalho ou de práticas simuladas em contexto de formação, orientadas por formador”.

Concluindo, os princípios dominantes salientam um discurso regulador geral, existindo indicações explícitas para a construção de uma relação institucional/formação e o mercado de emprego e a construção de uma relação consequente com as variáveis que lhes estão subjacentes.

O apelo à criatividade e inovação embora estejam patentes no conteúdo deste decreto-lei, nada nos remete para a construção de uma abordagem diferente da tradicional. Isto é, a estrutura não é inovadora e é apresentada como estanque.

Sabemos que se trata de um decreto-lei de 1991, sabemos que no IEFP e dentro desta medida operacional, o campo da educação-formação-trabalho sofreu alguma reorganização da formação, particularmente com o PNE (Plano Nacional de Emprego-1997/8), constituída por percursos flexíveis, com itinerários de qualificação assentes em unidades capitalizáveis, que pressupostamente iriam facilitar a cada sujeito a gestão do seu próprio processo de aquisição de competências. Toda esta reorganização, tinha igualmente por base a introdução de novos recursos formativos, uma postura diferente dos formadores e uma reorganização dos espaços formativos. Entrava-se num processo de mudança em que, num horizonte temporal de 10 anos, pressupostamente muito haveria que discriminar como positivo, no entanto pouco ou nada mudou. Pouco, nos

recursos formativos, nada na postura dos formadores, nada na reorganização dos espaços formativos, já aqui o dissemos que o problema da formação profissional não é um problema de financiamento, mas sim de metodologia, e esta metodologia sem uma diferenciação pedagógica nem estratégia pedagógica definida, tira credibilidade e reconhecimento a uma instituição como é o IEFP que tem todo o tipo de suporte e meios (humanos, técnicos e físicos), para se afirmar como determinante na resposta às necessidades de qualificação da população portuguesa.

Curso Técnico Comercial de Seguros – Medida – Aprendizagem – Análise de acordo com os parâmetros

- Decreto-lei nº 205/96,²¹ de 25 de Outubro

- Portaria nº 433/2002, de 19 de Abril²²

Quer o Decreto-Lei nº 205/96, quer a Portaria nº 433/2002, remetem numa primeira fase para um discurso regulador geral, instituindo a disciplina jurídica da formação inicial de jovens em regime de aprendizagem, e apontando para a necessidade de uma reforma organizativa e pedagógica.

“A aprendizagem distingue-se entre as diversas ofertas de formação profissional inicial pela importância que nela assume a formação em situação de trabalho, enquanto processo de aquisição de competências, ultrapassando a situação simples de aplicação prática de conhecimentos.” (...) A reforma da aprendizagem, que este diploma legal pretende sustentar, parte do pressuposto de que se devem mobilizar todos os operadores para o desenvolvimento do valor formativo da formação em situação de trabalho e intensificar as articulações e a coordenação entre esta componente de formação e as outras componentes e reforçar a função de supervisão pedagógica, vocacionada para a promoção da qualidade da formação.

Decreto-lei nº 205/96 – introdução

²¹ Ver Volume II Anexo C

²² Ver Volume II Anexo C

Em termos de disposições gerais a Portaria nº 433/2002, define igualmente num discurso regulador a ênfase que a componente sociocultural deve assumir no desenvolvimento integral dos jovens, “Manda o Governo, pelos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, o seguinte: Com vista à conveniente execução do Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro, são aprovadas as linhas orientadoras e os referenciais curriculares da componente de formação sociocultural e da matemática, respectivamente anexos I e II da presente portaria e que dela fazem parte integrante.

Quanto às competências é explícita a sua referência e “ implicam uma progressão escolar, reforçando-se, assim, a articulação entre a educação e a formação”, Decreto-lei nº 205/96, e o carácter estruturante da matemática, com a aprovação da Portaria nº 433/2002, surge como “instrumento de interpretação e intervenção no real, tanto no que se refere à abordagem de situações e problemas do quotidiano como na utilização de ferramentas conceptuais e operatórias, que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e potenciam a aquisição de competências profissionais;”

Quanto ao conceito o Sistema de Ensino Aprendizagem, salvaguarda a flexibilidade, a polivalência e a coerência, sendo um “sistema de formação dirigido a jovens, desde que tenham ultrapassado a idade limite de escolaridade obrigatória e que não tenham ultrapassado, preferencialmente, o limite etário dos 25 anos, o qual integra uma formação polivalente, preparando para saídas profissionais específicas e conferindo uma qualificação profissional e possibilidade de progressão e certificação escolar. (Decreto-lei nº 205/96 - artº2 ponto 1).

As relações de conhecimentos são explícitas no decreto-lei 205/96, e operacionalizáveis com a alternância da formação teórica e prática, incluindo esta obrigatoriamente uma situação em contexto de trabalho, enquadrada “ em itinerários de formação estruturados e sob a orientação de um tutor, inseridas em processos reais de trabalho e realizadas junto de pessoas singulares ou colectivas que desenvolvem uma actividade de produção de bens ou de prestação de serviços.

No que respeita ao enquadramento formador/tutor – formando o texto global do artº6 alínea b) do Decreto-lei 206/96, traduz a ideia de uma centralização do ensino aprendizagem no formador, assegurando “ no processo de formação, com excepção da

formação em situação de trabalho, a relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento”.

De certa forma este sistema de ensino-aprendizagem em alternância, com a componente sociocultural a visar um desenvolvimento de competências transversais, estruturantes de atitudes e comportamentos, bem como, académicas e sociais, e uma justaposição da componente tecnológica e de formação em contexto de trabalho, consolidou um sistema dual de formação inovador e uma potente medida de inserção profissional, contribuindo igualmente para a revalorização da empresa e do trabalho como fonte de aprendizagem.

B – Referenciais de formação (programa ou estrutura curricular)

Curso Técnico de acção educativa – Medida – Qualificação Inicial e Reconversão Profissional – Documento referencial para análise.

Referencial de Formação -Instituto do Emprego e Formação Profissional -Departamento de Formação Profissional – Área de Formação: 761. Serviços De Apoio A Crianças E Jovens

Itinerário de Qualificação: 76102. Técnicas de Acção Educativa
Saída(S) Profissional(Is): Assistente de Acção Educativa (Nível 3)

Versão Janeiro de 2003 23

Análise sobre o conteúdo programático – de acordo com os parâmetros considerados (finalidades; estrutura e orientações metodológicas).

Trata-se de um programa que se quer “aberto”, embora na sua globalidade se observe uma postura de unificação e homogeneização, não explicitando de forma objectiva o social e a individualidade.

Pela sua estrutura podemos observar que a ênfase não se encontra no resultado da aprendizagem, mas sim no processo. No entanto apresenta de forma explícita a descrição de conteúdos ou actividades que favorecem a flexibilidade pessoal e a autonomia.

23

Ver Volume II Anexo C

É explícita a descrição de forma objectiva de conteúdos ou actividades que favorecem a autoconfiança e a iniciativa.

Sabemos que cuidar de crianças (assistente de acção educativa) constitui de forma constante um desafio, apelando na sua aplicabilidade á construção de ideias divergentes, nesta componente o programa é omissivo.

Na sua concepção pedagógica é explícito o apelo à utilização de métodos activos. Solicitando (embora pontualmente) o uso de metodologias que envolvam a dinâmica de grupos e a realização de exercícios livres.

Ainda nas metodologias é explícito o apelo à realização de actividades lúdicas extra – curriculares, indicando mesmo a sua configuração.

Pode ser observado ainda, alguma integração interdisciplinar.

Omite no entanto, nas metodologias/ sugestões didácticas, os debates e a realização de pesquisas.

Curso Técnico Comercial de Seguros

- Quadro de Transição do Sistema de Aprendizagem decorrente da Publicação da Portaria nº 433/2002, de 19 de Abril, estrutura curricular. **Documento referencial para análise**²⁴

Análise sobre o conteúdo programático – de acordo com os parâmetros considerados (finalidades; estrutura e orientações metodológicas)

O programa é apresentado através de “Portaria” 443/92 de 28 de Maio, consideramo-lo um referencial com uma postura unificadora e de homogeneização.

Pela sua estrutura a ênfase encontra -se no processo, visando a melhoria da articulação entre formação e vida activa

²⁴ Ver Volume II Anexo C

Não é explícita a descrição de forma objectiva de conteúdos ou actividades que favorecem a flexibilidade pessoal, a autonomia, a iniciativa, a autoconfiança, embora se discriminem disciplinas com conteúdos passíveis de dar resposta ao desenvolvimento destas características.

Trata-se de um modelo de programa que pela sua dimensão (uma formação de 3 anos – 10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e pela sua transversalidade, permite valorizar pedagogicamente a experiência vivida na empresa.

A articulação entre os conteúdos disciplinares que conseqüentemente se traduzirão em objectivos e os centrados na pedagogia da alternância (centro de formação/empresa), apresentam-se como a base deste modelo curricular.

Monson e Monson (1994 citados por Joly, 2007:11-20), indicam a necessidade de redefinição dos currículos escolares a fim de que se voltem para a aprendizagem interdisciplinar pelo uso de múltiplas estratégias para aquisição do conhecimento e processamento da informação disponível em nossa sociedade globalizada deste final de século. Esta proposta, para ser efectiva, implica o estabelecimento de conexões vitais entre atributos cognitivos, motivacionais e sociais do aluno e o conteúdo educacional a ser ensinado pelo professor em sala de aula, a saber:

- (1) integração interdisciplinar do currículo a partir de temáticas transversais;
- (2) utilização de estratégias para aprendizagem, tais como observação, pesquisa, compreensão, interpretação, composição, análise e organização de dados, visando possibilitar o desenvolvimento da atenção, participação, colaboração, pensamento lógico, generalização e aplicação da aprendizagem;
- (3) integração entre actividades educacionais em situação escolar que promovam e suportem o desenvolvimento cognitivo, social e motivacional do aluno.

Se atendermos às características referenciadas e se atendermos que a criatividade não é em si mesma um conteúdo específico, mas um meio de se trabalhar os conteúdos específicos, estão patentes indícios que deverão levar a uma necessidade e à pertinência de uma reflexão acerca da qualidade da articulação entre teoria e prática e das oportunidades reais de troca e acerto de estratégias de intervenção. Isto é, a interdisciplinaridade dos currículos assume-se como factor base e transversal, no entanto a operacionalização de estratégias de aprendizagem, e o desenvolvimento de actividades educacionais, que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e motivacional, carecem de contribuições de didáctica profissional e de uma tomada de

consciência destes processos, desde a fase de concepção, que muitas vezes esquece o contexto, social, humana, organizacional e cultural.

Concluindo: Neste primeiro ponto fizemos referência ao *que* e ao *como* nos é apresentado pelo enquadramento legal das medidas em análise, porém poderá ser interessante reflectir sobre o que efectivamente se passa com a sua aplicabilidade no contexto efectivo de formação profissional, se existe a correspondência de um modelo pedagógico determinado. Um modelo que obrigue a questionar a pertinência dos processos de formação, onde a estrutura curricular deve enquadrar propostas motivadoras, que tenha por base o formando como agente transformador da sociedade, através do desenvolvimento de capacidades e atitudes criativas, e que leve o formador a fomentar a investigação e a reflectir e a adaptar-se a uma diferenciação pedagógica, como estratégia de intervenção.

Capítulo III

QUADRO REFERENCIAL METODOLÓGICO

Capítulo III

QUADRO REFERENCIAL METODOLÓGICO

3 - Metodologia de investigação

3.1 – Objectivos do estudo

3.2- Natureza do estudo.

3.3 - Os sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.3.1 – O perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa

3.4 - Justificação da escolha de instrumentos, etapas da sua construção e procedimentos

3.4.1 - Recolha da informação e instrumentação – e etapas da investigação

3.4.2Técnicas de Análise

3.5 - Definição das categorias e variáveis constituintes dos níveis de análise.

3 – Metodologia de investigação

3.1 - Objectivos do estudo

Face à dinâmica económica, política e social e à interdependência global que actualmente vivemos, apresenta-se como crucial a valorização dos recursos humanos sendo premente a generalização dos mecanismos de formação ao longo da vida. A capacidade de resposta deverá processar-se com dinamismo e eficácia de forma a que se assegure a construção de uma sociedade, que assente na inteligência e na criatividade.

Tendo em consideração que a criatividade, se constitui como uma ferramenta base e influente no processo formativo; tendo em consideração que a criatividade apesar de muito pesquisada e discutida, ainda é um construto de difícil conceitualização; tendo em consideração a inexistência de estudos de investigação relacionando criatividade ao contexto da formação profissional, objectiva-se no presente projecto investigar a criatividade no contexto referenciado, visando um estudo sobre a acção dos seus

principais intervenientes, pretendendo identificar factores inibidores e facilitadores da criatividade.

Procura-se assim recolher informação sobre representações ao nível de:

Da equipa técnica (estruturas intermédias de gestão) enquanto elementos que planeiam organizam e implementam as acções de formação profissional, e (pressupostamente) o exercício da criatividade, deverá estar presente como elemento de propulsão no processo formativo (ensino/aprendizagem).

- Formadores enquanto agentes que favorecem a participação dos formandos em processos criativos, bem como a identificação de situações associadas à maior ou menor produção criativa.

- Dos formandos visando a identificação dessas mesmas situações associadas à maior ou menor produção criativa.

Assim, estabelecemos diferentes níveis de intervenção, que se materializam no desenho do inquérito por questionário e conseqüentemente na recolha de informação, mas sobretudo na estruturação das categorias de análise, que descreveremos nos pontos: *3.3.5 – Recolha da informação e instrumentação e etapas de investigação e no ponto 3.4 -Definição das categorias e variáveis constituintes dos níveis de análise;* em cuja descrição é possível ver discriminados alguns objectivos específicos, que pretendemos ver clarificados com análise dos dados e que incidem sobretudo no contexto organizacional; na percepção, estruturação e representação do conceito de criatividade, na expressão da criatividade e na criatividade em contexto formativo.

Ao identificar elementos facilitadores e inibidores da expressão criativa, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de acções passíveis de estimular uma forma autónoma de pensar e agir, de reforçar a importância de uma mais valia no saber, na satisfação pessoal, no enriquecimento dos principais intervenientes da formação, visando colaborar na formação de pessoas mais responsáveis, mais competentes e mais criativas.

3.2- Natureza do estudo.

Na investigação a efectuar as preferências metodológicas irão privilegiar métodos qualitativos na recolha e análise da informação, segundo a qual o que serve de informação é a frequência ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de ideias. Trata-se de uma investigação que apresenta um carácter exploratório e descritivo, sobre o fenómeno da criatividade, sem pretensões a conclusões sobre os resultados e procurando descrever a representação que dela fazem os diferentes intervenientes, proporcionando uma visão geral, e objectivar contribuições para a focalização das questões em análise.

De maneira a garantir um cruzamento e a qualidade das informações recolhidas irá utilizar-se a combinação de variáveis tendo como base a aplicação de um inquérito por questionário aplicado a formandos, formadores e equipa técnica com diferentes dimensões de análise.

Quanto ao design é algo pré determinado pelos objectivos da investigação, designado por interpretação em contexto – centralização no caso e interpretação dos factores mais significativos, admitindo alguma abertura com o desenvolvimento emergente da própria investigação. Pretendemos privilegiar a compreensão, a descoberta e a interpretação do caso em estudo e não a sua generalização

3.3- Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Dos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa, fizeram parte 7 elementos da Equipa de Apoio Técnico do Centro de Formação Profissional de Portalegre, 13 Formadores e 25 Formandos pertencentes a duas acções de formação (escolhidas de forma aleatória):

Técnicos de Acção Educativa – Medida Operacional – Qualificação, Reconversão.

(Início da acção a 3 /3/2006, final a 19/3 /2007)

Técnicos Comercias de Seguros – Medida Operacional – Sistema de Aprendizagem.

(Início da acção a 14/10/2003, final a 4/10/2006)

Local: Centro de Formação Profissional de Portalegre – IIEFP -DRA

3.3.1 - O perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa

A equipa técnica

A designação “Equipa Técnica”, remete-nos para um conjunto de profissionais cujo âmbito de intervenção dentro da unidade orgânica Centro de Formação Profissional, assume uma importância fulcral, no processo de modernização, operacionalização, organização e planificação da Formação Profissional, pretendendo assegurar uma actuação articulada, que contribua para a consolidação de uma cultura pedagógica própria, ajustada às características dos públicos e à dinâmica do mercado de emprego.

Utilizando as designações em vigor na estrutura institucional IIEFP, fazem parte desta equipa técnica: um(a) Director(a); um Conselheiro de Orientação Profissional (do nosso estudo fazem parte 2), um(a) técnico de Serviço Social, o Técnico de Emprego (actualmente desempenha funções de Chefe de Serviços) e o formador(es), que tratámos num outro contexto que não o da equipa técnica.

Optámos por ampliar o número de intervenientes, um(a) Chefe de Serviços; um(a) Coordenador do Núcleo de Planeamento e Organização; um Coordenador do Núcleo de Avaliação e Certificação, por considerámos o seu conteúdo funcional muito relevante à dinâmica organizacional da formação profissional e consequentemente à consecução dos nossos objectivos. Objectivos estes, que servirão de princípios orientadores à apresentação e análise da informação recolhida através de um inquérito por questionário.

Formadores dados gerais de identificação

Quadro 1 - *Dados Gerais de Identificação de formadores – Curso de Acção de Técnicos de Acção Educativa – Medida Qualificação*

| FORMADORES da Acção de Técnicos de Acção Educativa– Medida Qualificação Inicial | |
|--|-------------------|
| Formadores | 5 |
| Formadores Externos | 5 |
| Sexo Feminino | 5 |
| Média de Idades | 31,4 anos |
| Experiência Formativa | Média de 4,1 anos |

Quadro 2 – *Dados Gerais de Identificação de Formadores – Curso de Acção de Técnicos Comercias de Seguros – Medida Sistema de Aprendizagem 3ºano*

| FORMADORES da Acção de Técnicos Comercias de Seguros – Medida Sistema de Aprendizagem 3ºano | |
|--|-------------------|
| Formadores | 8 |
| Formadores Externos | 7 (87,5%) |
| Formadores Internos | 1 (12,5%) |
| Sexo Feminino | 3 |
| Sexo Masculino | 5 |
| Média de Idades | 31,13 anos |
| Experiência Formativa | Média de 6,1 anos |

Formandos dados gerais de identificação

Quadro 3 – *Dados Gerais de Identificação de Formandos – Curso de Acção de Técnicos de Acção Educativa – Medida Qualificação*

| Acção de Técnicos de Acção Educativa – Medida Qualificação | |
|---|------------|
| Sexo Feminino | 12 |
| Média de Idades | 27,25 Anos |
| Situação face ao emprego | |
| Novo Emprego | 10 |
| Situação face ao emprego 1º Emprego | 2 |
| Habilitações escolares 12ºano | 12 |
| Reprovações escolares “0” | 3 |
| Reprovações escolares “1”vez | 6 |
| Reprovações escolares “2”vezes | 3 |
| Frequentou outras acções de Formação | 7 |
| Não frequentaram | 5 |

Quadro 4 – *Dados Gerais de Identificação de Formandos – Curso de Acção de Técnicos Comerciais de Seguros – Medida Sistema de Aprendizagem 3ºano*

| Acção de Técnicos de Comerciais de Seguros – Medida Sistema de Aprendizagem | |
|--|------------|
| Sexo Feminino | 11 |
| Sexo Masculino | 2 |
| Média de idades | 20,46 Anos |
| Situação face ao emprego 1º Emprego | 13 |
| Habilitações escolares 9ºano | 13 |
| Reprovações escolares “0” | 3 |
| Reprovações escolares “1”vez | 3 |
| Reprovações escolares “2”vezes | 5 |
| Reprovações escolares “3”vezes | 2 |
| Não frequentaram acções de formação | 13 |

3.4 - Justificação da escolha de instrumentos, etapas da sua construção e procedimentos

Ao nível dos procedimentos, numa primeira fase foi solicitada a devida autorização ao Director do Centro de Formação Profissional de Portalegre, para a realização do estudo, que posteriormente encaminhou o pedido para a Delegação Regional do Alentejo do IEFP, que emitiu parecer favorável.

Tratando-se de um estudo académico, foi igualmente, assegurada a confidencialidade dos dados. O preenchimento do questionário foi opcional e sem identificação do respondente. Sendo a todos os participantes transmitidos os objectivos e incentivada a sua participação.

3.4.1 - Recolha da Informação e Instrumentação – Objectivos e Etapas da Investigação:

Para a recolha de informação elaborámos um inquérito por questionário cujo pré teste foi aplicado ao curso de Cantaria – Medida Operacional de Qualificação e Reconversão, Nível II, em Maio de 2006, que decorreu em Fronteira. Tratou-se de um público com um grau de escolaridade mais baixo visando aferir a compreensão das questões solicitadas; tratou-se de uma acção de formação a decorrer no exterior, construindo-se assim algum distanciamento, face ao local onde decorreu a nossa investigação. Por último a escolha recaiu sobre uma acção em que nenhum dos formadores poderia estar implicado directa ou indirectamente, na formação dos cursos que delineámos para análise.

A recolha de informação para os cursos em estudo decorreu nos meses de Junho de 2006 (fase 1 e fase 2 do inquérito, decorrendo da sua aplicação um tempo médio de 30 minutos) e (fase 3 do inquérito, decorrendo da sua aplicação um tempo médio de 25 minutos) Julho de 2006.

No que respeita aos dados referentes à equipa técnica a sua recolha ocorreu durante os meses de Agosto e Setembro de 2006.

O questionário foi aplicado colectivamente aos formandos e individualmente a formadores e equipa técnica, depois de instruídos sobre o seu preenchimento.

Na 1ª fase do inquérito – fez-se o levantamento de indicadores chave objectivando a validação de uma estratégia pedagógica. Centrámos-nos nos perfis seus principais intervenientes – Formandos, Formadores e Equipa Técnica que, que características nos apresentam. Pretendemos saber se conhecem os objectivos referentes às diferentes medidas de formação profissional e sua interligação com o público a que se destinam, (se conhecem os resultados do diagnóstico de necessidades de competências, as características da proposta formativa preconizada e o perfil de entrada dos participantes na formação), no fundo se existe implícita ou explicitamente uma estratégia pedagógica definida que assente numa diferenciação pedagógica, que permita o desenvolvimento da capacidade criativa e a flexibilidade necessárias à gestão dos processos de inovação, procurando um melhor conhecimento das singularidades pessoais como uma realidade incontornável, e um melhor conhecimento do ambiente organizacional. No fundo que estratégias são utilizadas tendo em vista a integração de formandos e formadores.

Procurámos saber ainda no interveniente formando, qual a importância da formação para a validação do seu projecto pessoal e profissional? Que razões ou motivos estão subjacentes à escolha da acção que frequentam?

Nesta primeira fase, visando clarificar uma definição coerente de um projecto pessoal e profissional, procurámos indagar, ao nível de formandos e formadores as opções profissionais prioritárias para contrapor com as acções de formação que frequentam ou a profissão que desempenham.

Ainda nesta primeira fase iniciámos a 1ª parte do exercício base num estudo realizado por Alencar (2000) referente à recolha de dados sobre as percepções, representações e estruturação do conceito criatividade.

Por “Associação Livre”: fez-se o levantamento da representação da palavra criatividade entre os formandos e formadores e equipa técnica. Especificamente, solicitando aos sujeitos que, durante um minuto, escrevam livremente o que se passa nas suas mentes com a evocação da palavra-estímulo "criatividade".

Procurando saber que representação existe em torno deste conceito, que estímulos, que múltiplas envolventes (pessoais, sociais, culturais...) lhe estão subjacentes. O objectivo será o de enquadrar e clarificar o conceito de “criatividade” num contexto institucional ligado à formação profissional.

Numa segunda fase do inquérito, sabendo que a criatividade assume na actualidade lugar de destaque nos mais variados contextos, e existindo a necessidade de ver a criatividade como um acto quotidiano nos contextos da sala de aula ou oficina, pretendemos saber que lugar e que peso ocupa no contexto da formação profissional. Através da técnica do incidente crítico, iremos centrar-nos sobre comportamentos, contextos e características de personalidade, dos formandos e formadores, mais e menos criativos, visando a caracterização de factores facilitadores ou inibidores da criatividade.

Na terceira fase do inquérito, por classificação livre, solicitámos a formandos, formadores e equipa técnica que classificassem os itens que registaram maior frequência evocados na primeira fase, junto com o próprio termo "criatividade", de acordo com o grau de similaridade entre as palavras. Esta classificação foi efectuada separadamente por grupo de sujeitos e ao nível de formandos e formadores por acção de formação. Os participantes tiveram a liberdade de construir quantas categorias ou grupos que julgassem necessários, não estando sujeitas a um número determinado de palavras, mas não podendo utilizar duas vezes a mesma palavra. Todas as palavras foram escritas por ordem alfabética, para não influir na formação das categorias. Os sujeitos foram instruídos a utilizar o tempo necessário, de forma a construir livremente as diferentes categorias ou grupos. Foram igualmente informados que poderiam reajustar e modificar as categorias ou grupos produzidos até que ficassem satisfeitos. Logo que terminaram, foi-lhes permitido fazer as últimas modificações.

Numa outra questão, a cada sujeito foi pedido que escrevesse o motivo ou motivos que o levou a formar cada grupo, isto é, o critério norteador da sua classificação. (Becker et al. 2001).

Ainda nesta fase, procurámos que os sujeitos nos discriminassem segundo a sua percepção, elementos facilitadores e inibidores ao desenvolvimento da criatividade em contexto de sala de aula ou oficina.

3.4.2 - Técnicas de Análise

Visando observar as inter-relações entre todas as variáveis estudadas, e uma vez que os dados a recolher serão de natureza nominal, a partir das classificações dos sujeitos irá ser produzida uma associação entre os diferentes itens; tendo em conta as frequências registadas em cada a categoria ou categorias. “A partir deste procedimento metodológico, é possível explorar de maneira mais detalhada a estrutura conceptual subjacente à “criatividade”, procurando relações internas e regras nas dimensões observadas.

Iremos ainda utilizar a técnica do “incidente crítico” para avaliar aspectos da expressão criativa, pretendendo extrair, categorizar e relacionar situações e comportamentos dos intervenientes.

Trata-se de uma técnica utilizada pela primeira vez pelo psicólogo John C. Flanagan em 1941, ao participar do Programa de Psicologia da Avaliação da Força Aérea dos Estados Unidos, na II Guerra Mundial. Os objectivos do pesquisador eram seleccionar e classificar tripulações, bem como determinar as exigências críticas para o desempenho de uma actividade.

Para Flanagan (1973, citado por Melo & Couto, 2001:79-80).

“...esta técnica consiste em um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando, também, procedimentos para a coleta de incidentes observados, que apresentam significação especial, e para o encontro de critérios sistematicamente definidos”.

Defende o incidente como:

“ qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato” .

Como exemplo: referenciamos uma das questões, solicitando que faça uma pequena reflexão e que, de entre os seus formadores actuais, pense naquele que considera ser o “**menos criativo**”: “. Apresente uma descrição detalhada de comportamentos típicos deste formador em sala de aula e ou oficina, e quaisquer outros dados que considere relevantes a respeito dele.

A concretização de todas estas pretensões justifica a opção pelo estudo de caso qualitativo, a análise foi baseada no método de Luarence Bardin, explicitado como um:

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977: 42)

Nesta análise de conteúdo, utilizámos como recurso complementar o software de QSR “NVivo7”, ferramenta utilizada, em pesquisas de índole qualitativa que permite a contagem das respostas dos participantes a partir da construção qualitativa de categorias de análise, procurando explicações em relação ao processo, mais do que ao resultado em si. O objectivo foi entender uma comunicação, expressa por um código verbal (escrito), os indicadores foram no nosso caso quantitativos (frequência do aparecimento) e qualitativos (a presença o ausência de uma característica).

3.5 - Definição das categorias e variáveis constituintes dos níveis de análise

Neste estudo, as categorias e subcategorias foram definidas preliminarmente com base nos objectivos e no enquadramento teórico e serviram de marco referencial para a construção do inquérito por questionário, que nos possibilitou a recolha de dados. A categorização por norma é utilizada para organizar e filtrar informações, sendo realizada em três etapas, preparação dos documentos, selecção de características e definição de categorias. Posteriormente, emergiram da própria leitura das unidades de registo, outras

subcategorias complementares subsidiadas na técnica da análise de conteúdo e que atempadamente foram enquadradas no contexto da análise de dados.

Na exploração do material foram separadas as respostas e cada uma das ideias foi transformada numa frase. Para o tratamento e interpretação e análise dos dados foi considerada a maior ou menor frequência. Expressas em quadros e tabelas como unidades de contexto (categorias e subcategorias geradas) e as unidades de registro (unidades semânticas) onde as ideias/referências estão representadas. O autor da mensagem é designado por um número e identificado segundo o interveniente, ex: “*Formandos TAE\4FTAE*”.

Definimos quatro níveis de análise, que passamos a contextualizar:

Dimensão 1 – Contexto Organizacional

CATEGORIAS DE ANÁLISE

1.1 - Domínio da Informação Técnica.

1.2 - Intervenção Pedagógica.

1.3 - Motivação - Definição de Projecto Pessoal e Profissional.

Domínio da Informação Técnica

Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional

Quando elementos da equipa de apoio técnico e formadores evidenciam conhecimentos coerentes sobre a tipologia dos destinatários em cada uma das medidas operacionais de acordo com a descrição solicitada pelo QCAIII.

Conhecimento adequado do perfil dos formandos

Quando elementos da equipa de apoio técnico e formadores evidenciam factores de identificação ou características pessoais de forma coerente relativas aos formandos cujos cursos são objecto na nossa investigação.

Intervenção Pedagógica

Atitudes e Estratégias Pedagógicas

Quando elementos da equipa de apoio técnico e formadores evidenciam a partilha de informação, sobre os procedimentos de como agir de forma planeada de forma a facilitar o estudo e a promoção da aprendizagem. Consonância dos conteúdos e actividades com os objectivos de aprendizagem. Desenvolvimento de metodologias visando uma melhor compreensão dos conceitos abordados. Construção de ligações entre os itens dos conteúdos.

Motivação – Definição de Projecto Pessoal e Profissional

Motivação Formandos para a acção de formação.

Quando os formandos evidenciam uma descrição dos motivos reais subjacentes à escolha do curso que actualmente frequentam. Isto é, expressam o motivo que constituiu a razão de escolha da acção (frequência do curso). Castro (1995 citado por Oliveira, 2005), “caracteriza a motivação em função de motivos que são perseguidos num dado momento, e que estão directamente relacionados com as experiências vividas pelos indivíduos. Nesse sentido, cada indivíduo possui uma história motivacional, que é delineada pela sequência de fatos vivenciados pelo mesmo. No entanto, o autor acrescenta o factor “conhecimento” ao processo motivacional, ressaltando que nosso comportamento, ou seja, a maneira pela qual reagimos a nossos motivos é modificada pela aprendizagem e pelo ambiente no qual estamos inseridos”.

Projecto pessoal e profissional

Quando formandos e formadores evidenciam coerência entre, escolhas profissionais preferenciais / opção profissional prioritária e área profissional referente ao curso de formação que frequentam.

Escolhas profissionais preferenciais.

Representação de interesses compatíveis com o exercício de determinadas profissões, que ocupam lugar de destaque na vida dos indivíduos.

Opção profissional prioritária

Escolha consistente, mais aproximada da concretização do projecto pessoal e profissional.

Dimensão 2 – O Conceito Criatividade

CATEGORIAS DE ANÁLISE

- 2.1 - Percepção (conceitos associados ao conceito criatividade).
- 2.2 - Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade).
- 2.3 - Representação (Justificação dos conceitos e usados para a construção de grupos).

Percepção (conceitos associados ao conceito criatividade)

Representação da realidade de cada sujeito. No nosso caso de investigação, será a representação de criatividade que os sujeitos nos apresentam.”O conceito de percepção foi definido por King (1981, citado por Machado 2005), como uma representação da realidade de cada ser humano. É universal porque todas as pessoas têm percepção, embora possa ser, subjectiva, pessoal e selectiva para cada uma. Sua acção está voltada para o presente e baseia-se na informação disponível. Os dados obtidos mediante os sentidos e a memória são organizados, interpretados e transformados. A percepção é a base para o conceito de “ego” de acordo com Abreu (1999 citado por Basto 2000) o processo de percepção é formado por três componentes básicos: sensação, atenção e percepção. Nesse sentido, a capacidade de percepção do ser humano é relativamente pequena em relação ao ambiente externo, devendo os estímulos passarem por filtros de sensação e atenção para que sejam devidamente interpretados antes de serem percebidos. Nesse sentido, a forma pela qual os indivíduos percebem o ambiente no qual se encontram inseridos interfere decisivamente no seu comportamento.

Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade)

Quando existem elementos que geram integração. Quando existem elementos interligados com procedimentos, processo ou processos. Quando se refere à forma como foram associados e agrupados outros conceitos, ao de “criatividade”.

Subcategorias de partida:

Génese – Constituída por itens que fazem referência a actividades de criação, imaginação...variáveis mais definidoras do conceito criatividade, aparece também o conceito “inovação” termo comum na área organizacional.

Cognição – constituída por itens como: pensamento (critico); inteligência... tomada de decisão.

Volição – aspiração, querer, trabalho, força, vontade...

Emoção – luz, alegria, diversão...

Estética – arte, pintura, desenho, cor, música ... (visão mais clássica do conceito criatividade).

Representação (Justificação dos conceitos e grupos usados)

Justificação da estruturação de conceitos e grupos de conceitos associados a “criatividade”. “...as representações são, essencialmente, fenómenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam...”. (Spink, 1993).

Dimensão 3 – A Expressão da Criatividade

CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1 Elementos limitadores da expressão criativa

3.2 Elementos facilitadores da expressão criativa

Elementos limitadores da expressão criativa

Barreiras ou bloqueios formados por modelos mentais. Elementos que impedem a geração livre de ideias e o uso adequado das informações disponíveis, passíveis de identificação ao nível pessoal (do individuo), ao nível do ambiente – sala de aula ou oficina e ao nível das metodologias de ensino/aprendizagem.

Elementos facilitadores da expressão criativa

Factores formados por modelos mentais, que facilitam a geração livre de ideias e o uso adequado das informações disponíveis, passíveis de identificação ao nível pessoal (do indivíduo), ao nível do ambiente – sala de aula ou oficina e ao nível das metodologias de ensino/aprendizagem.

Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina

CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade.

4.2 Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade.

Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade.

Elementos inerentes ao processo criativo ou comportamento criativo (Mednick 1962, citado por Joly, 2001), que o facilitam, ao nível do indivíduo ou do grupo, passíveis de utilizar metodologias contextualizadas com conhecimentos e recursos, facilitando desta forma o processo de aprendizagem.

Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade

Elementos que bloqueiam o processo criativo ou comportamento criativo, ao nível do indivíduo ou do grupo, pela falta de utilização entre outros factores de metodologias contextualizadas com conhecimentos e recursos, dificultando desta forma o processo de aprendizagem .

Capítulo IV:

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTREPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo IV:

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTREPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4- Apresentação, Análise e interpretação dos resultados

4.1 Dimensão 1 – O Contexto Organizacional

4.1.1 - Domínio da Informação Técnica

4.1.1.1 - Conhecimento de medidas operacionais da formação profissional

4.1.2 - Atitudes e estratégias formativas

4.1.2.1 – Conhecimento do perfil dos formandos

4.1.2.2 - Orientações pedagógicas

4.1.2.3 - Motivação - Definição de Projecto Pessoal e Profissional

4.1.2.4 - Projecto pessoal e profissional (Formadores e Formandos)

4.2 Dimensão 2 – O conceito “Criatividade”

4.2.1 - Percepção (conceitos associados ao conceito criatividade)

4.2.2 - Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade)

4.2.3 – Representação (Justificação dos conceitos e grupos usados)

4.3 Dimensão 3 – A expressão da criatividade

4.3.1 Elementos limitadores e facilitadores da expressão criativa

4.4 Dimensão 4 – A Criatividade em contexto de sala de aula ou oficina

4.4.1 - A Equipa Técnica / Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade

4.4.2 A Equipa Técnica / Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade

4.4.3 – Os Formadores / Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade

4.4.4 - Os Formadores / Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade

4.4.5 - Os Formandos / Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade

4.4.6 - Os Formandos / Factores ou situações que dificultam o uso da criatividade

4- Apresentação, Análise e interpretação dos resultados

A organização da análise passou por três momentos distintos e complementares, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, procurando dar-lhe significado para posterior interpretação.

A discussão da diversidade dos problemas que devem ser bem formulados é importante antes de se partir para a busca desordenada das soluções, considerando a adequação dos problemas para o tipo de situações possíveis. Quanto às pessoas em relação aos problemas, foram considerados os seguintes aspectos: quais são aquelas mais sensíveis aos reais problemas se estão habituadas a formularem bem os problemas, aptas para buscar soluções criativas e se dispõem de habilidades cognitivas para lidar com eles e poder criativo para sair deles. Em relação ao processo, foram enfatizadas as seguintes dimensões: diferentes maneiras de criar um clima de abertura e tolerância, facilidade, aproveitamento dos eventos e fatos novos e das influências ambientais. Já o produto implica em aceitá-lo em aproveitá-lo, verificando se provoca mudanças ou transformações, quais seus desdobramentos e sua aplicabilidade. No que concerne às pressões do meio, de que modo influi no desenvolvimento das potencialidades, quais os bloqueios e conflitos que ocasionam, como são advindas tanto do meio educacional, social, das condições de vida, familiares da relação aluno-professor? (Novaes, 2003).

Desta forma e numa primeira fase, o questionário foi transcrito e posteriormente transformado em unidades de registo (frases que determinaram essas ideias), estas por sua vez deram origem a unidades de contexto (ideias comuns presentes em diversas questões) pretendendo-se detectar as suas frequências.

4.1 Dimensão 1 – O Contexto Organizacional

Se considerarmos que a “Cultura Organizacional” é responsável pelo sucesso de uma organização e revela carácter valorativo e normativo e que dela fazem parte comportamentos, praticas e processos que se poderão constituir como indicadores da forma como o trabalho é desenvolvido dentro da organização, então é possível aferir através do domínio da informação técnica se os intervenientes da equipa técnica explicitam conhecimentos ajustados e coerentes com os objectivos propostos para cada modalidade de formação em análise, e desta forma constituirmos um indicador sobre a sua gestão de estratégia de intervenção.

Neste contexto procurámos saber se existe de forma explícita ou implícita uma estratégia formativa definida que assente numa diferenciação pedagógica, que permita o desenvolvimento da capacidade criativa e a flexibilidade necessárias à gestão de projectos pessoais e profissionais, procurando um melhor conhecimento das singularidades pessoais como uma realidade incontornável, e um melhor conhecimento do ambiente organizacional.

De referenciar que subjacente ao contexto organizacional, o posicionamento face à criatividade como pessoas é positivo e expressivo para a maioria dos intervenientes, registando “Sim”, sou criativo, um valor percentual de 86,36%.

4.1.1 - Domínio da Informação Técnica

4.1.1.1 Conhecimento de medidas operacionais da formação profissional Medida Qualificação Inicial e Reconversão Medida Aprendizagem

Tomando como quadro de referência as tipologias preconizadas pelo QCAIII, para as medidas Qualificação Inicial e Reconversão e Sistema de Aprendizagem, numa primeira fase, aferimos a sua proximidade conceptual com os dados recolhidos através dos elementos constituintes da equipa técnica.

A categorização dos princípios de referência teve por base teve a informação disponibilizada através do portal do IEFP, conforme se discrimina nos quadros 5 e 6.

Quadro 5 – Modalidades de Formação – Sistema de Aprendizagem

| |
|--|
| Modalidades de Formação |
| Sistema de Aprendizagem |
| Objectivo <p>A Aprendizagem - Formação Profissional em Alternância - tem como objectivo qualificar jovens, por forma a facilitar a sua integração na vida activa, através de perfis de formação que contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais e relacionais; aquisição de saberes no domínio científico-tecnológico e uma sólida experiência na empresa.</p> |
| Destinatários <p>São destinatários desta modalidade de formação:</p> <ul style="list-style-type: none">- candidatos ao primeiro emprego,- com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, preferencialmente, e- com uma habilitação escolar entre o 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano de escolaridade) e o ensino secundário (12º ano de escolaridade). |

Fonte: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_POR_TAL_IEFP

Quadro 6 - Modalidades de Formação – Qualificação Inicial e Reversão Profissional

| |
|--|
| Modalidades de Formação |
| Qualificação Inicial e Reversão Profissional |
| Objectivo <p>A Qualificação e Reversão Profissional tem como objectivo proporcionar, a jovens e adultos, a aquisição de competências técnicas, sociais e relacionais, com vista ao desempenho de profissões qualificadas favorecedoras do aumento da empregabilidade e facilitadoras da integração ou reintegração na vida activa.</p> |
| Destinatários <p>São destinatários desta modalidade de formação:</p> <ul style="list-style-type: none">- candidatos à procura do 1.º emprego ou desempregados,- com idade igual ou superior a 15 anos e- com a escolaridade obrigatória, para percursos de nível 2 e 11.º ano de escolaridade para percursos de nível 3. <p>Em alguns percursos assinalados nos referenciais de formação verificam-se condições de ingresso mais restritivas, decorrentes do conteúdo técnico e/ou da natureza da actividade, bem como do seu enquadramento regulamentar.</p> |

Fonte: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_POR_TAL_IEFP

Tabela 1 – Domínio da Informação Técnica; Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional; Medidas – Aprendizagem e Qualificação

| 1.1 - Domínio da Informação Técnica | | | |
|---|------|------|--------|
| 1.1.1 - Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional | | | |
| | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.1.1.0 Medida Aprendizagem | | | |
| 1.1.1.0.1 Evidencia conhecimentos coerentes | 6 | 7 | 70% |
| 1.1.1.0.2 Não evidencia conhecimentos coerentes | 2 | 3 | 30% |
| Total | 8 | 10 | |
| 1.1.1.1 Medida Qualificação Inicial | | | |
| 1.1.1.1.1 Evidencia conhecimentos coerentes | 3 | 3 | 37,50% |
| 1.1.1.1.2 Não evidencia conhecimentos coerentes | 5 | 5 | 62,00% |
| Total | 8 | 8 | |

Quadro 7 – Domínio da Informação Técnica; Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional; Medida Aprendizagem

| | |
|---|---|
| 1.1 - Domínio da Informação Técnica 1.1.1 - Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional 1.1.1.0 Medida Aprendizagem | “UNIDADES SEMÂNTICAS” |
| 1.1.1.0.1 Evidencia conhecimentos coerentes | <p><i>Jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, no mínimo com o 9ºano. – Equipa Técnica\1 Directora</i></p> <p><i>Gosto por uma actividade que lhe proporcione relações públicas e humanas. Equipa Técnica\2 Chefe de Serviços Unidade de Formação</i></p> <p><i>Alguma autonomia para desenvolver outras actividades - Equipa Técnica\2 Chefe de Serviços Unidade de Formação</i></p> <p><i>Jovens 1º emprego com alguma capacidade para obter resultados - Equipa Técnica\3 Coordenador Núcleo Planeamento</i></p> <p><i>...com a escolaridade obrigatória no início do curso e com interesse pela equivalência escolar (12º ano) e ou pela certificação profissional. - Equipa Técnica\4 Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação</i></p> <p><i>Grupo mais homogéneo com formandos de ambos os sexos e dentro das mesmas idades 17/22 com o objectivo de elevar o nível de qualificação escolar e profissional – Equipa Técnica\5 COPM</i></p> <p><i>Jovens com vontade de prosseguir estudos, adquirirem formação para rapidamente entrarem no mercado de trabalho. - Equipa Técnica\7 TSS</i></p> |

Por outro lado é evidente o registo de um número significativo de referências expressas nas “unidades semânticas”, que contribuem para uma caracterização e identificação, muito próxima dos objectivos e destinatários do público-alvo no que diz respeito à medida operacional Sistema de Aprendizagem cerca de 70% (Tabela 1).

Quadro 8 – Domínio da Informação Técnica; Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional; Medida Aprendizagem

| | |
|---|---|
| <p>1.1- Domínio da Informação Técnica</p> <p>1.1.1 - Conhecimento de medidas operacionais de formação profissional</p> <p>1.1.2.0 Medida Aprendizagem</p> | <p>“UNIDADES SEMÂNTICAS”</p> |
| <p>1.1.1.0.2 Não evidencia conhecimentos coerentes</p> | <p><i>Jovens dos 18 aos 25 anos - Equipa Técnica\4 Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação</i></p> <p><i>Resistência às aprendizagens, público masculino - Equipa Técnica\6 COPP</i></p> <p><i>...melhor aproveitamento da oferta formativa e escolar, poucas desistências, colaboradores participativos, gerem de forma razoável as estratégias adaptadas na formação. Equipa Técnica\6 COPP</i></p> |

Existem porém factores que nos remetem para um discurso empírico, com alguma falta de rigor, se tivermos em conta, as explicitações expressas no Quadro 8, isto é, regista-se contraposição nas idades, a designação de “*público masculino*” não é exclusiva da medida operacional, existe igualmente alguma incoerência sobre a motivação dos candidatos, como podemos observar nas unidades de registo, por um lado é expressa “*Resistência às aprendizagens*” por outro os formandos são caracterizados como “

colaboradores participativos, (que) gerem de forma razoável as estratégias adaptadas na formação”.

Pelo levantamento das unidades de registo, podemos observar um desvio embora relativo, entre os objectivos e destinatários discriminados no quadro da medida de apoio Qualificação Inicial e Reconversão Profissional.

São evidenciados conhecimentos coerentes e complementares embora diminutos, se atendermos à informação expressa nas unidades de registos que de seguida discriminamos:

Desempregados com um nível de escolaridade mínima equivalente ao 12º ano de escolaridade – Equipa Técnica\1 Directora

Gosto por lidar com crianças, que pretendem qualificar-se para melhor desenvolver e conhecer as técnicas adequadas a este público. - Equipa Técnica\2 Chefe de Serviços Unidade de Formação

Público feminino – Equipa Técnica\3 Coordenador Núcleo Planeamento

Por outro lado é notório a diversidade de conceitos e o desconhecimento que os intervenientes expressam para definir a tipologia do público, enquadrável ou pertencente à acção solicitada. Desde a designação de” clientes habituais para mais uma acção...ao desconhecimento total das habilitações de acesso, passando pela indefinição do enquadramento da situação face ao emprego dos formandos, até à rotulagem de pouca motivação e (pouca) responsabilidade no cumprimento das regras”. Como ilustramos de seguida:

“ Clientes habituais”, mais uma acção, sem grandes possibilidades de emprego. Equipa Técnica\3 Coordenador Núcleo Planeamento

Adultos/as com 11º ano de escolaridade (1º emprego ou desempregadas novo emprego. Equipa Técnica\4 Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação

Mulheres desempregadas à procura de novo emprego entre os 30 e os 45 anos; casadas com escolaridade baixa 4ª classe / 9º ano. Equipa Técnica\5 COPM

Escolaridade baixa, publico tipicamente feminino, pouca motivação e responsabilidade no cumprimento de regras. Equipa Técnica\6 COPP

Carenciados, desfavorecidos. Equipa Técnica\7 TSS

Podemos concluir que são evidenciados conhecimentos sobre tipologias e objectivos das medidas operacionais de formação, consideramos no entanto, que esse conhecimento não é o adequado às responsabilidades de uma equipa técnica, que deve enfatizar uma capacidade de consistência e coerência nos interlocutores de proximidade. Desta forma, todo e qualquer planeamento, toda e qualquer estratégia de intervenção formativa, poderá à partida ficar adulterada de pretensos efeitos à construção de condições para a emergência criativa e de medidas adequadas ao desenvolvimento normal de um processo de aprendizagem, com reflexos consequentes no envolvimento motivacional dos destinatários da formação e que desde já, poderá constituir um dos factores inibidores da criatividade no contexto organizacional.

4.1.2 - Atitudes e Estratégias Pedagógicas

4.1.2.1 - Conhecimento do perfil dos formandos

Dos elementos base para a construção de uma estratégia pedagógica, passa sem dúvida o adequado conhecimento do perfil dos formandos, suas características gerais e particulares, capacidades, habilidades, competências e face a estas componentes o delinear junto aos intervenientes directos de um conjunto de orientações pedagógicas ajustáveis aos objectivos a atingir.

Tabela 2 – Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Intervenção Pedagógica; Atitudes e Estratégias Pedagógicas; Conhecimento adequado do perfil dos formandos

| Dimensão 1 - Contexto Organizacional | | | | |
|---|-------|------|------|-----------|
| 1.2 - Intervenção Pedagógica | | | | |
| 1.2.1 Atitudes e Estratégias Pedagógicas | | | | |
| 1.2.1.0 - Conhecimento adequado do perfil dos formandos | | | | |
| | | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.2.1.0.1 Medida Aprendizagem | | | | |
| 1.2.1.0.1.1 Características enquadráveis | | 15 | 15 | 83,33% |
| 1.2.1.0.2.2 Características não enquadráveis | | 2 | 3 | 16,66% |
| 1.2.1.0.2 Medida Qualificação Inicial | Total | 17 | 18 | |
| 1.2.1.0.2.1 Características enquadráveis | | 8 | 8 | 61,54% |
| 1.2.1.0.2.2 Características não enquadráveis | | 5 | 5 | 38,46% |
| | Total | 13 | 13 | |
| 1.2.1.0.3 Equipa Técnica | | | | |
| 1.2.1.0.3.1 Medida Aprendizagem | | | | |
| 1.2.1.0.3.1.1 Características enquadráveis | | 7 | 7 | 100% |
| 1.2.1.0.3.2.2 Características não enquadráveis | | 0 | 0 | |
| 1.2.1.0.3.2 Medida Qualificação Inicial | Total | 7 | 7 | |
| 1.2.1.0.3.2.1 Características enquadráveis | | 3 | 3 | 37,50% |
| 1.2.1.0.3.2.2 Características não enquadráveis | | 5 | 5 | 62,50% |
| | Total | 8 | 8 | |
| 1.2.1.0.4 Formadores | | | | |
| 1.2.1.0.4.1 Formadores Curso TCS | | | | |
| 1.1.2.4.1.1 Medida Aprendizagem | | | | |
| 1.1.2.4.1.1.1 Características enquadráveis | | 8 | 8 | 88,89% |
| 1.1.2.4.1.1.2 Características não enquadráveis | | 1 | 1 | 11,11% |
| 1.2.1.0.4.2 Formadores Curso TAE | Total | 9 | 9 | |
| 1.1.2.4.2.1 Medida Qualificação Inicial | | | | |
| 1.1.2.4.2.1.1 Características enquadráveis | | 5 | 5 | 100% |
| 1.1.2.4.2.1.2 Características não enquadráveis | | 0 | 0 | |
| | Total | 5 | 5 | |

Na sua generalidade (e a exceção continua a ser a medida Qualificação Inicial e Reconversão – para a Equipa Técnica), o valor percentual sobre as referências enquadráveis no conhecimento do perfil dos formandos, pode ser considerado de significativo, no que diz respeito à “Medida Aprendizagem” (83% das referencias) e moderado na medida “ Qualificação Inicial” (61,54% das referencias).

O público é caracterizado pelos formadores da seguinte forma:

Curso de Técnico de Acção Educativa – Medida Qualificação

- Pessoal /características de personalidade – Dinâmicas, responsáveis, corajosas, educadas, empenhadas; interessadas; persistentes; criativas; participativas
- Facilidade de adaptação às novas tecnologias
- Apresentam uma cultura geral média baixa
- Sexo feminino 100%

Curso de Técnico Comercial de Seguros – Medida Aprendizagem

Foram referenciadas características de ordem:

- Pessoal – Características de personalidade – curiosos; bem dispostos; sensíveis; preocupados; interessados; motivados; activos
- Sexo Feminino maioritariamente... cerca de 75%
- Apresentam dificuldades de Aprendizagem – Dificuldades em adquirir competências
- Motivados para actividades práticas
- Trata-se de um grupo homogéneo com interesse e capacidade de trabalho

4.1.2.2 - Orientações pedagógicas

Tabela 3 – Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Intervenção Pedagógica; Atitudes e Estratégias Pedagógicas; Orientações pedagógicas

| | Doc. | Ref. | Ref. % |
|--|------|------|--------|
| Dimensão 1 - Contexto Organizacional | | | |
| 1.2 - Intervenção Pedagógica | | | |
| 1.2.1 Atitudes e Estratégias Pedagógicas | | | |
| 1.2.1.1 Orientações pedagógicas | | | |
| 1.2.1.1.1 Evidenciadas | 15 | 17 | 73,91% |
| 1.2.1.1.2 Não evidenciadas | 6 | 6 | 26,08% |
| Total | 21 | 23 | |
| 1.2.1.1.3 Equipa Técnica | | | |
| 1.2.1.1.3.1 Evidenciadas | 6 | 7 | 77,77% |
| 1.2.1.1.3.2 Não evidenciadas | 2 | 2 | 22,22% |
| Total | 8 | 9 | |
| 1.2.1.1.4 Formadores | | | |
| 1.2.1.1.4.2 Formadores Curso TAE | | | |
| 1.2.1.1.4.2.1 Evidenciadas | 3 | 3 | 60% |
| 1.2.1.1.4.2.2 Não evidenciadas | 2 | 2 | 40% |
| Total | 5 | 5 | |
| 1.2.1.1.4.1 Formadores Curso TCS | | | |
| 1.2.1.1.4.1.1 Evidenciadas | 6 | 7 | 77,77% |
| 1.2.1.1.4.1.2 Não evidenciadas | 2 | 2 | 22,22% |
| Total | 8 | 9 | |

Com objectivo de procurar uma resposta que identificasse de forma clara o delinear de estratégias de formação (CIME, 2001:25)²⁵ apropriadas ao público-alvo, centradas na construção de situações de aprendizagem mais criativas, utilizando materiais e metodologias diversificadas, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, as respostas dos intervenientes (equipa técnica) enquadram as seguintes situações:

Registo de abordagem genérica e diferenciada sobre pressupostas orientações pedagógicas:

Deverão ser transmitidas aos formadores orientações sobre a tipologia do grupo, em termos de antecedentes escolares (ex. insucesso), sociais e diversidade. Equipa Técnica\IDirectora

²⁵Conjunto dos métodos, técnicas e recursos, previamente seleccionados, com vista à prossecução dos objectivos de um sistema, de um plano ou de uma acção de formação.

A capacidade de gerir a docência, dirigida a grupos heterogéneos. Organizarem estratégias diferenciadas, em função de pequenos grupos e por vezes individualizadas. \Equipa Técnica\2 Chefe de Serviços Unidade de Formação

São apenas referenciadas as características gerais. Equipa Técnica\4 Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação

Como condição primeira têm de ter atenção às características do público alvo e às suas necessidades e interesses – Equipa Técnica\5 COPM

Há que responsabilizá-los ao máximo e proporcionar-lhes na aquisição de saberes teórico-práticos o contacto com as actividades concretas do mundo real de trabalho condição “sine qua non” para os manter motivados - Equipa Técnica\5 COPM

Adequadas essencialmente às idades, aos interesses aos conhecimentos confirmados (pré requisitos) realçando sempre as necessidades de alterar estratégias, quando a situação de formação assim o exija. Equipa Técnica\6 COPP

Ter em atenção as dificuldades de aprendizagem dos formandos; linguagem acessível ao grupo, procurar incentivar trabalhos de grupo. Equipa Técnica\7 TSS

- Representação individualizada do que para o formador poderá constituir uma orientação pedagógica:

Tratam-se de pessoas com vontade de trabalhar, interessadas, motivadas e com objectivos bem definidos. - Formadores TAE\ITA

Grupo homogéneo, criativas e participativas na realização de trabalhos manuais. - Formadores TAE\3TAE

Tipo de publico: - escolaridade – 12ºano

Sexo: 99% F; 1% M – Formadores TAE\4TAE

Foi-me, informado pela coordenadora do curso, que os formandos que eram pessoas com as quais se podia trabalhar e que não causavam problemas nem distúrbios. Formadores TCS\ITCS

Preparar os formandos para a vida profissional activa. Formadores TCS\4TCS

As orientações recebidas apontaram essencialmente, para o nível de conhecimentos dos formandos em geral. Formadores TCS\5TCS

No entanto existem excepções, principalmente a nível do relacionamento com os outros dentro do grupo. Formadores TCS\6TCS

Questões relacionadas com a aprendizagem dos formandos; Formadores TCS\7TCS

As normas do IEFP (horários, avaliação, etc.);

Características dos formandos. Formadores TCS\7TCS

*As dificuldades dos formandos em algum aspecto da aprendizagem;
Alguns problemas familiares. Formadores TCS\8TCS*

- Ausências de registos que validem o acto de transmissão de uma tipologia adequada de orientações pedagógicas como parte de uma metodologia organizacional.

*Não sei, não faz parte das minhas funções transmitir essas orientações. Equipa Técnica\3
Coordenador Núcleo Planeamento*

*Não é dada qualquer tipo de preparação pedagógica aos formadores consoante o grupo
que vão encontrar. Equipa Técnica\4 Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação*

Não me foi transmitida nenhuma informação. Formadores TAE\2TAE

*As orientações transmitidas pela Equipa técnica vão ao encontro das características
referenciadas na questão anterior. Formadores TAE\5TAE*

Nenhumas – Formadores TCS\2TCS

Nenhumas – Formadores TCS\3TCS

Pelas implicações directas na estratégia de intervenção pedagógica a desenvolver, sintetizamos os dados transmitidos pela equipa técnica:

: Aos formadores do curso de Técnico/a Acção Educativa – Medida Qualificação

- Pessoas com objectivos definidos, interessadas e motivadas, criativos e participativos
- Possuem o 12ºano; sexo feminino; grupo homogéneo.
- Dois formadores dos cinco que ministram a acção referenciaram não lhes ter sido transmitida qualquer informação.

Aos formadores do curso de Técnico Comercial de Seguros – Medida Aprendizagem

- Dificuldades de aprendizagem; problemas familiares; preparar os formandos para a vida profissional e nível de conhecimentos.
- Normas do IEFP.
- Dois formadores dos oito que ministram a acção referenciaram não lhes ter sido transmitida qualquer informação.

Podemos dizer que estes dados são expressivos de alguns indicadores de desempenho referentes aos intervenientes da equipa técnica e formadores, direccionando-nos sobre como poderão executar o seu papel, como poderão fazer parte da estratégia da organização, nos seus objectivos, mas sobretudo participar num processo de construção e validação de competências.

Se é evidente um registo que considerámos “significativo” de referências enquadráveis numa definição da tipologia dos públicos em análise, como a relevância para a construção da imagem que o formador poderá construir dos seus formandos e as orientações de carácter pedagógico em função dessa tipologia no seu contexto de ensino aprendizagem, reside porém, alguma incerteza na resposta à caracterização dos contextos de partida, se atendermos que esses mesmos dados carecem de informação mais específica, sobre o desenho da proposta formativa, sobre a organização das sequências pedagógicas, sobre as relações entre fases e etapas a desenvolver na formação, sobre a identificação e descrição de objectivos, sobre a construção/ identificação de recursos técnico pedagógicos e suportes de apoio a utilizar, sobre a construção da estratégia avaliativa mais adequada às características da proposta formativa previamente concebida, sobre planificação das diferentes sessões ou módulos segundo uma organização lógica e coerente e que facilite a aprendizagem.

4.1.2.3 - Motivação – Definição do Projecto Pessoal e Profissional

Motivos evidenciados na escolha da acção

Sendo vasto o leque de opções que quer o IEFP, quer outras instituições, colocam à disposição dos diferentes públicos, a motivação apresenta-se como uma variável extremamente importante, quando o indivíduo procura encontrar motivos para as suas acções.

“A autora mais representativa desta posição é Amabile (1996); Hill & Amabile, (1993), a qual chega mesmo a apontar prejuízos da motivação extrínseca no trabalho criativo. (...) Autores como Koestler (1989) ou Necka (1986) também alargam a perspectiva sobre a motivação no sujeito criativo, referindo a importância da coexistência de motivos intrínsecos e extrínsecos. E repare-se que num dos últimos trabalhos de Amabile (Ruscio, Witney & Amabile, 1998), esta coexistência já não é ignorada”.(autores citados por Morais, 2002).

Se por um lado a necessidade e o dever outrora se constituíram como por si só elementos para que um indivíduo pudesse agir, com a melhoria das condições de vida, mais prosperas e uma estrutura social mais complexa é possível que o indivíduo se deixe arrastar por vínculos familiares ou profissionais ou outros que não a necessidade ou dever e siga sem rumo, na busca da sua vocação.

Neste contexto a intensidade da motivação depende essencialmente de dois factores, primeiro dos objectivos a serem alcançados e segundo do meio em que pressupostamente serão trabalhados.

Se uma sociedade espera atingir a renovação, ela tem que ser um ambiente hospitaleiro para mulheres e homens criativos. Tem também que produzir pessoas com a capacidade de auto-renovação. Mas a renovação – da sociedade e dos indivíduos - depende, em alguma medida, da motivação, do compromisso, da convicção, os valores pelos quais as pessoas vivem, pelas coisas que dão sentido às suas vidas. (Gardner 1995).

Tabela 4 – Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Motivos evidenciados pelos formandos na escolha da acção de formação que frequentam.

| Dimensão 1 - Contexto Organizacional | | | |
|--|------|------|--------|
| 1.3 - Motivação - Definição de Projecto Pessoal e Profissional | | | |
| 1.3.1 Motivos evidenciados na escolha da acção | | | |
| 1.3.1 Motivos evidenciados gerais | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.1.0.0 Interesses profissionais expressos | 10 | 10 | 30,30% |
| 1.3.1.0.1 Interesses de carácter pessoal | 9 | 9 | 27,27% |
| 1.3.1.0.2 Contexto socioeconómico desemprego/ emprego | 5 | 5 | 15,15% |
| 1.3.1.0.3 Procura de novas metodologias | 4 | 4 | 12,12% |
| 1.3.1.0.4 Valorização escolar e profissional | 2 | 2 | 6,06% |
| 1.3.1.0.5 Influências de terceiros | 2 | 2 | 6,06% |
| 1.3.1.0.6 Outros motivos | 1 | 1 | 3,03% |
| Total | 33 | 33 | |
| 1.3.1.1 Formandos Curso TAE | | | |
| 1.3.1.1.0 Interesses profissionais expressos | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.1.1.0 Interesses profissionais expressos | 7 | 7 | 38,89% |
| 1.3.1.1.1 Interesses de carácter pessoal | 6 | 6 | 33,33% |
| 1.3.1.1.2 Contexto socioeconómico desemprego / emprego | 5 | 5 | 27,78% |
| 1.3.1.1.3 Procura de novas metodologias | 0 | 0 | |
| 1.3.1.1.4 Valorização escolar e profissional | 0 | 0 | |
| 1.3.1.1.5 Influências de terceiros | 0 | 0 | |
| 1.3.1.1.6 Outros motivos | 0 | 0 | |
| Total | 18 | 18 | |
| 1.3.1.2 Formandos Curso TCS | | | |
| 1.3.1.2.0 Interesses profissionais expressos | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.1.2.0 Interesses profissionais expressos | 3 | 3 | 20% |
| 1.3.1.2.1 Interesses de carácter pessoal | 3 | 3 | 20% |
| 1.3.1.2.2 Contexto socioeconómico desemprego/ emprego | 0 | 0 | |
| 1.3.1.2.3 Procura de novas Metodologias | 4 | 4 | 26,66% |
| 1.3.1.2.4 Valorização escolar e profissional | 2 | 2 | 13,33% |
| 1.3.1.2.5 Influências de terceiros | 2 | 2 | 13,33% |
| 1.3.1.2.6 Outros motivos | 1 | 1 | 6,67% |
| Total | 15 | 15 | |

Procurámos desta forma contextualizar na formação profissional, parte da construção de um processo de decisão, que apresenta na sua origem motivos de diferente índole, com os quais em função das referências evidenciadas pelos formandos, construímos diferentes subcategorias (Tabela 4) destacando-se para a escolha da acção que agora frequentam os “interesses profissionais” (30,30% das referencias) e os “motivos de carácter pessoal” (27,27%).

Subjacentes aos “interesses profissionais” destacamos como mais significativas as seguintes referencias:

Gosto pelo curso em si -Formandos TAE\10FTAE

Gostaria muito fazer esta formação e ter oportunidade de exercer esta profissão com as crianças. Formandos TAE\14FTAE

Por gostar da área -Formandos TAE\15FTAE

...como já trabalhei uns anos num infantário queria seguir esta profissão. -Formandos TAE\3FTAE

...porque é um a área que me atrai bastante e gostaria de seguir como vida profissional. -Formandos TAE\5FTAE

...porque gosto muito de crianças. -Formandos TAE\6FTAE

O motivo que me levou a inscrever nesta acção de formação foi o facto de ser a área que me interessa e qual quero seguir. -Formandos TAE\8FTAE

Porque gosto do curso -Formandos TCS\12FTCS

O interesse pelo curso. Pelo tema do curso. Formandos TCS\4FTCS

Por outro lado, ocupando um lugar, igualmente de destaque e importante, surge-nos a subcategoria “ motivos de carácter pessoal” da qual, destacamos as seguintes referencias:

Pelo gosto pelas crianças - (Formandos TAE\13FTAE)

Foi porque adoro crianças – (Formandos TAE\14FTAE)

O facto de gostar de crianças. – (Formandos TAE\17FTAE)

É uma formação de bastante interesse e de realização pessoal, sempre quis trabalhar com crianças – (Formandos TAE\2FTAE)

Por gostar e achar interessante este curso. – (Formandos TAE\4FTAE)

Porque é um curso que me agrada bastante, -Formandos TAE\6FTAE

andava desmotivada na escola onde andava. - Formandos TCS\12FTCS

Os motivos que levaram a inscrever foi porque não queria seguir para o ensino superior, queria integra-me no “mundo” do trabalho. - Formandos TCS\3FTCS

Não estar preparado para entrar na fase de trabalho. - Formandos TCS\8FTCS

Se atendermos à abrangência das diferentes tipologias de públicos que as medidas em análise preconizam, (Tabela 4) torna-se importante evidenciar alguns indicadores de interesse. Primeiro, nos motivos evidenciados para a escolha da acção referentes aos TAE predominam sobretudo interesses profissionais, (38,89%) e interesses de carácter pessoal (33,33%) talvez pelo facto de se tratar de um público feminino, com uma idade média superior aos TSC, onde implicitamente poderão estar razões ligadas à maternidade e ao fascínio pelas crianças. De referenciar ainda, que as razões contextuais relacionadas com o emprego são evidenciadas em exclusivo pelos formandos desta acção de formação. Segundo, para os formandos da acção de TCS, a procura de novas metodologias de ensino (Tabela 4), fora do contexto formal, ocupam lugar de destaque nos motivos evidenciados para a escolha da acção que frequentam, (26,66%).

É reforçada aqui de forma explícita, que aposta na formação profissional, passará por uma configuração de formas e modelos diferentes, que assentem sobretudo na interrogação, reflexão e acção que motive para a descoberta e que desenvolva a autonomia, a responsabilidade e a criatividade.

“Os recursos motivacionais dizem respeito às forças impulsionadoras da performance criativa. Especialmente a motivação intrínseca, centrada na tarefa, é de inestimável importância para a criatividade, uma vez que as pessoas estão muito mais propensas a responder criativamente a uma dada tarefa, quando estão movidas pelo prazer de realizá-la.” (Alencar, & Fleith, 2003)

Os motivos que me levaram a inscrever nesta acção de formação foi por dificuldades no ensino normal... – Formandos TCS\11FTCS

Farta de ensino normal - Formandos TCS\13FTCS

O s motivos foram ter (fazer) o 12º com mais facilidade do que nas escolas “normais” Formandos TCS\6FTCS

O ensino ser mais fácil e também por ter contacto com o mundo do trabalho. Formandos TCS\7FTCS

4.1.2.4 - Projecto pessoal e profissional (Formadores e Formandos)

Escolhas profissionais preferenciais

Opção profissional prioritária

Entendemos que para a construção de um projecto pessoal e profissional assume particular importância a identificação de novos papéis profissionais que impliquem a gestão de situações de carácter multifacetado, em contextos interactivos e relativos a realidades em constante mutação. Consequentemente, através das escolhas profissionais preferenciais, bem como a opção profissional prioritária é possível construir uma situação privilegiada onde são visíveis perspectivas pessoais, representações/percepções que formandos e formadores tem de si próprios, da perspectiva do seu percurso profissional, e de posicionamento quer em relação à profissão quer em relação à sociedade,

Ao nível do projecto pessoal e profissional, foram consideradas para análise as habilitações académicas e ou profissionais de base dos formadores, sendo solicitados a discriminar um conjunto de profissões da sua preferência independentemente de já as ter exercido e aquela pela qual gostaria de ser pago/a, e que constitui uma opção profissional prioritária. As “escolhas profissionais preferenciais” foram subdivididas em “enquadráveis e não enquadráveis no contexto educação /formação” para os formadores e em “enquadráveis e não enquadráveis na área profissional “ para os formandos.

Tabela 5 – Dimensão 1 – Contexto Organizacional; Motivação – Definição de Projecto Pessoal e Profissional; Projecto Pessoal e Profissional

| Dimensão 1 - Contexto Organizacional | | | |
|--|-------|------|---------|
| 1.3 - Motivação - Definição de Projecto Pessoal e Profissional | | | |
| 1.3.2 - Projecto Pessoal e Profissional | | | |
| 1.3.2.1 Formadores | | | |
| 1.3.2.1.0 Escolhas profissionais preferenciais | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.2.1.0.1 Enquadráveis na Educação Formação | 10 | 11 | 28,20 % |
| 1.3.2.1.0.2 Não Enquadráveis na Educação Formação | 13 | 28 | 71,80 % |
| | Total | 23 | 39 |
| 1.3.2.1.1 Opção profissional prioritária | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.2.1.1.2.1 Enquadráveis na Educação Formação | 3 | 3 | 23,08 % |
| 1.3.2.1.1.2.2 Não Enquadráveis na Educação Formação | 9 | 9 | 69,23 % |
| 1.3.2.1.1.2.3 Não respondeu | 1 | 1 | 7,69% |
| | Total | 13 | 13 |
| 1.3.2.2 Formandos | | | |
| 1.3.2.2.0 Escolhas profissionais preferenciais | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.2.2.0.1 Enquadráveis na área profissional | 14 | 16 | 21,93 % |
| 1.3.2.2.0.2 Não Enquadráveis na área profissional | 25 | 54 | 73,97 % |
| 1.3.2.2.0.3 Outras | 3 | 3 | 4,10% |
| | Total | 42 | 73 |
| 1.3.2.2.1 Opção profissional prioritária | Doc. | Ref. | Ref. % |
| 1.3.2.2.1.1 Enquadráveis na área profissional | 6 | 6 | 24% |
| 1.3.2.2.1.2 Não Enquadráveis na área profissional | 15 | 15 | 60% |
| 1.3.2.2.1.3 Outras | 4 | 4 | 16% |
| | Total | 25 | 25 |

Os resultados são significativos e expressivos pelo registo do número de referências, quer para formadores quer para formandos, existindo um desajustamento entre as escolhas profissionais preferenciais e opção profissional prioritária, no contexto formação /educação e no contexto profissional, na ordem dos 69,23% para os formadores e de 60% para os formandos (Tabela 5). Existindo este hiato, interrogamo-nos sobre a coerência entre a proximidade de uma situação vivencial, no exercício da profissão de formador e o que perspectivam profissionalmente estes dois intervenientes (formando e formador). Sabemos, que o projecto pessoal e profissional se constitui

como um projecto em construção, dinâmico e activo, sabemos também que assenta em direcções, e decisões consistentes que através da análise das referências evidenciadas pelos sujeitos, não conseguimos vislumbrar.

De referir ainda, que não se registaram diferenças significativas entre a formação base dos formadores e a habilitação para ministrar o domínio ou domínios na respectiva acção de formação.

4.2 Dimensão 2 – O Conceito Criatividade

O tema criatividade, está presente em campos múltiplos e engloba um conjunto de variáveis muito abrangente. Procurámos nesta dimensão fazer o levantamento da percepção, estruturação e representação da palavra criatividade entre os formandos, formadores e equipa técnica.

4.2.1 - Percepção (conceitos associados ao conceito criatividade)

Levando em consideração que a criatividade é um construto de difícil conceitualização, com base no estudo de Becker, Roazzi, & Madeira, (2001), utilizou-se a evocação de atributos, por associação livre, numa primeira fase e por classificação livre, através da construção de grupos similares numa segunda fase, fez-se o levantamento da representação da palavra “criatividade” entre os sujeitos referenciados na nossa pesquisa e pertencentes à equipa técnica, formadores e formandos.

Utilizámos e adaptámos como metodologia de base o estudo já referenciado de Becker (2001), especificamente, solicitámos aos sujeitos que, durante um minuto, escrevessem livremente o que se passa nas suas mentes com a evocação da palavra-estímulo "criatividade". Procurámos desta forma através da sua “percepção”²⁶ que os estímulos

²⁶“Em psicologia, neurociência e ciências cognitivas, percepção é a função cerebral que atribui

emitidos pelos sujeitos, pudessem ser enquadrados num sistema de categorias, onde recebessem uma identidade.

As sub categorias foram idênticas às construídas por Becker, Roazzi, & Madeira, (2001) colocando a hipótese de uma reestruturação caso a leitura dos dados assim o indicasse, tal situação não chegou a verificar-se. Assim, as subcategorias são as que de seguida se discriminam:

Génese – Constituída por itens que fazem referência a actividades de criação, imaginação...variáveis mais definidoras do conceito criatividade, aparece também o conceito “inovação” termo comum na área organizacional.

Cognição – constituída por itens como: pensamento (critico); inteligência... tomada de decisão.

Volição – aspiração, querer, trabalho, força, vontade...

Emoção – luz, alegria, diversão...

Estética – arte, pintura, desenho, cor, música ... (visão mais clássica do conceito criatividade).

Tabela 6 – Dimensão1-Percepção de conceitos associados ao conceito criatividade

| 2.1 Percepção de conceitos associados ao conceito criatividade | | | | |
|--|----------|-----|------|--------|
| 2.1.1 Subcategorias | | Doc | Ref. | Ref. % |
| 2.1.1.1 | Génese | 40 | 108 | 37,63% |
| 2.1.1.2 | Cognição | 32 | 53 | 18,46% |
| 2.1.1.3 | Volição | 32 | 60 | 20,90% |
| 2.1.1.4 | Emoção | 18 | 36 | 12,54% |
| 2.1.1.5 | Estética | 13 | 30 | 10,45% |
| | Total | 135 | 287 | |

Na presente pesquisa, os conceitos resultantes da palavra estímulo “criatividade” foram agrupados nas subcategorias referenciadas, tendo em conta a sua representatividade.

significado a estímulos sensoriais, a partir de histórico de vivências passadas. Através da percepção um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio.” In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Percepção>. (25 Set. 2007).

Face à sua abrangência e à proximidade de determinados conceitos, por vezes não foi possível estabelecer limites precisos para cada subcategoria.

Desta forma, pelos resultados evidenciados na Tabela 6, podemos considerar a subcategoria “Génese” como a mais definidora de criatividade. Foram referenciados, pelos intervenientes (equipa técnica, formandos e formadores) 108 itens, registando um valor percentual de 37,63, fazendo referencia a actividades de criação e inovação, este último conceito mais relacionado com a área organizacional, na implementação de um processo, bem ou serviço.

A “volição” e a “cognição”, aparece-nos referenciada com valores percentuais próximos, de 20,90, e 18,46, ocupando a segunda posição e terceira respectivamente, associada a itens como força e trabalho, a “volição” associa-se “...à perserverança, à capacidade de concentração prolongada e intensa sobre a tarefa que realiza, também características de um indivíduo criativo (Grudin, 1990; Alencar, 1997, citados por Morais 2002)”, remetendo-nos igualmente para o desenvolvimento do processo criativo, para as suas fases, para o envolvimento, dedicação e trabalho até se chegar ao produto criativo. Por sua vez, interligada com a realização criativa estão subjacentes variáveis cognitivas.

Por outro lado as subcategorias “Emoção e Estética” foram consideradas as menos representativas da criatividade, com um valor percentual de 12,54 e 10,45, respectivamente. Estas subcategorias associam conceitos mais sensoriais e sobretudo a “Estética” “...faz referencia à noção mais usual de criatividade, no sentido apontado por Vervalin (1975, citado por Becker, Roazzi, & Madeira, (2001), ou seja, as artes em geral e actividades afins”.

4.2.2- Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade)

Ao nível da estruturação, solicitámos aos sujeitos da nossa investigação, que classificassem os itens que registaram maior frequência, na primeira fase do inquérito,

(Dimensão 2 – Percepção) junto com o próprio termo "criatividade", de acordo com o grau de similaridade entre as palavras. Aos sujeitos foi dada a liberdade de construir quantas categorias/grupos julgassem necessárias, podendo cada categoria/grupo conter as palavras que desejassem, mas não podendo utilizar duas vezes a mesma palavra.

Os conceitos estudados por Frege (1982, citado por Pozo, 1998), são definidos a partir da distinção que é feita entre a “referência” e o “sentido” do conceito. A referência está relacionada aos fatos e objetos do mundo que a designa, enquanto que seu sentido é dado pela relação com outros conceitos. Recentemente, Miller e Johnson-Laird (1976, citado por Pozo, 1998), recuperaram essa distinção ao diferenciar o “procedimento de identificação” de um conceito e seu núcleo, sendo que o procedimento de identificação estaria vinculado aos atributos do conceito, e o núcleo viria determinado pela rede de outros conceitos no qual estivesse inserido.

Existem outras definições que fazem referência a estas duas maneiras de definir um conceito. Ainda que existam algumas diferenças entre tais distinções, para nosso interesse todas elas coincidem ao diferenciar entre uma definição do conceito “de baixo para cima”, a partir de seus atributos, e uma definição “de cima para baixo”, segundo sua relação com os demais conceitos que compõem a rede semântica ou a “teoria”(Pozo, 1998, citado por Henriques &, Uhr, & Soares, s/d).

Procurámos saber que “estruturação”, que organização interna, (peculiar de cada um dos sujeitos), que forma condizente com a opção eleita como preferida, os nossos intervenientes na formação, nos apresentaram, para agrupar a listagem dos conceitos que registaram maior frequência. Para tal procedimento, utilizámos as subcategorias anteriormente designadas, para a categoria “percepção”, acrescentando porém uma outra subcategoria que designámos de “Não enquadrável” e que reúne um conjunto de referências que pela sua especificidade não foi possível incluir em nenhuma das outras. As referências expressas na Tabela 7, foram calculadas, tendo em conta, em cada um dos grupos apresentado, a maior frequência registada de itens anteriormente atribuídos, a cada uma das subcategorias.

Cada uma das subcategorias reflecte um conjunto de multidimensões possibilitando uma convergência de similaridades. Desta forma e pelos procedimentos aplicados os diferentes grupos de itens, não implicam necessariamente uma diferença quantitativa.

Tabela 7 – Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade)

| 2.2 Estruturação (grupos de conceitos associados ao conceito de criatividade) | | | |
|---|-----|------|--------|
| 2.2.1 Subcategorias | Doc | Ref. | Ref.% |
| 2.2.1.1 Gênese | 41 | 77 | 35,16% |
| 2.2.1.2 Cognição | 25 | 36 | 16,44% |
| 2.2.1.3 Volição | 24 | 36 | 16,44% |
| 2.2.1.4 Emoção | 20 | 30 | 13,69% |
| 2.2.1.5 Estética | 18 | 22 | 10,04% |
| 2.2.1.6 Não enquadrável | 8 | 18 | 8,21% |
| Total | 136 | 219 | |

Em termos globais o peso das diferentes conceituações, que os sujeitos apresentam para o termo criatividade e a forma como se relacionam entre si, através dos valores expressos nas subcategorias, destacam de forma clara (Tabela 7) a subcategoria “Gênese” que apresenta um valor de 35, 16%, e itens como:

Invenção; originalidade; novidade; descoberta; diferente. \Equipa Técnica\1Directora

Criativo, Diferente, Empreendedor, Engenhoso, Génio, Novo, Original. Formadores TCS\ITCS

Criação/ criar; Liberdade; originalidade; Imaginação. Formandos TAE\17FTAE

Ou,

Atitude, curiosidade, empenho, entusiasmo, estratégia, gosto, improviso, participação, pergunta, perspicácia, raciocínio, resposta, surpreender, experiência. Formadores TCS\5TCS

Menos significativos são os valores percentuais que quer a subcategoria “Cognição” e a subcategoria “Volição”, nos apresentam 16,44%, das referências registadas.

Pelos resultados e pelos itens de referência, identificam-se fundamentos para a identificação de um “padrão” de respostas, contextualizadas, num estímulo situacional original, ligado à produção de determinados comportamentos.

Apesar da diferenciação expressa nos valores percentuais, existiu na construção dos diversos grupos uma intercepção entre as subcategorias apresentadas, sendo “...possível concordar com Gardner (1996), para quem a análise da criatividade em todas as suas formas está além da competência de uma única disciplina, sendo necessários vários níveis de análise para se chegar a tanto. Segundo ele, a criatividade se manifesta através de domínios (...), sendo necessário que se considere o talento individual, o domínio (...) em que o indivíduo está trabalhando e o campo circundante que faz julgamentos acerca da qualidade de indivíduos e produtos. (Becker, Roazzi e Madeira, 2001).

4.2.3 - Representação (Justificação dos conceitos e grupos usados)

Sabemos que o conhecimento da sociedade é baseado em representações de situações vivenciadas, reforçadas ou refutadas por repetição de situações análogas. A montagem destas representações, passa necessariamente por mecanismos de assimilação da realidade, procurando o cérebro explicá-la e enquadrá-la de forma coerente. Representar, significa compreender uma situação. E a forma como cada problema é compreendido constitui factor fundamental para a sua solução.

Quisemos saber o porquê, a justificação para a construção dos diferentes grupos apresentados pelos sujeitos, que imagens mentais, que informações sensoriais estão subjacentes à sua construção.

Depois de uma leitura prévia das respostas dos sujeitos a opção de construção de subcategorias diferentes das utilizadas anteriormente para a análise da “percepção” e da “estruturação”, afigurou-se-nos como uma necessidade, no sentido de clarificar a importância do que representou a construção dos grupos de conceitos.

Elaborámos, três subcategorias base, que designámos de: “Temáticas” –, e que nos remetem para, assuntos, termos, palavras-chave...); “Associação / Relação” que nos indica referencias, por proximidade de significados, famílias, ou relações entre conceitos...); e “Reflexão” – explicação do porquê, quando se reflecte sobre um determinado procedimento...).

Tabela 8 – Representação (Justificação dos conceitos e grupos usados)

| 2.3 Representação (Justificação dos conceitos e grupos usados) | | | |
|--|-----|------|--------|
| 2.3.1 Subcategorias | Doc | Ref. | Ref.% |
| 2.3.1.1 Temáticas | 11 | 11 | 24,44% |
| 2.3.1.2 Associação - Relação | 18 | 18 | 40,00% |
| 2.3.1.3 Reflexão | 16 | 16 | 35,55% |
| Total | 45 | 45 | |

Uma vez que foi solicitado aos sujeitos a construção dos grupos tendo em conta a similaridade dos conceitos discriminados, consideramos normal o valor percentual que a subcategoria “Associação/Relação”, assume nas respostas evidenciadas, 40%. No entanto é sem dúvida interessante observar que a subcategoria “Reflexão” ocupa 35,55% das referências dos sujeitos. Esta subcategoria, mostrou-nos um exercício que possibilitou, a capacidade de pensar de forma critica, de analisar e avaliar determinados grupos de conceitos, de questionar, de considerar explicações alternativas, de reformular e imaginar, sobre o porquê de cada um dos grupos, onde existe algum grau de interacção e sentido de identidade. E neste contexto foi possível observar, o sentido amplo e a abrangência das áreas anteriormente expressas, sendo possível observar alguma capacidade de inspiração e geração de ideias na construção dos grupos, evidenciando igualmente algumas características da pessoa criativa.

Vejamos, o registo de alguns dos principais motivos:

*Pela primeira ideia que vem à imaginação quando se lê a palavra. Equipa Técnica\4
Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação*

1º Grupo – Juntei porque na minha opinião a junção das cores pode por vezes criar uma ilusão.

2º Grupo – porque ao criar temos liberdade para tudo, mas ao mesmo tempo ser originais e imaginários.

3º Grupo – foi criado porque ao desenhar pode-se sonhar. Formandos TAE\17FTA

O 1º grupo é o da liberdade, todos devemos de a ter e deixar os outros terem é uma base.

O 2º grupo não se pode criar sem liberdade mas com ela e ao saber utilizá-la pode-se criar o mundo melhor.

O 3º Grupo é o do nosso dia a dia como se deve fazer ou levar (cor desenho imaginação e originalidade) podemos criar assim o nosso dia pois temos liberdade para isso. O último é o sonho é que comanda vida e todos temos algum. Formandos TAE\3FTA

Para a criação/ criar deve-se ao facto tem que ser originalidade e uma imaginação;

O desenho está associado à cor;

O sonho, a ilusão e a liberdade é o facto de se para criar com originalidade, a pessoa tem que ter liberdade, poder sonhar e criar uma ilusão. Formandos TAE\4FTA

1º Grupo – porque para desenhar algo tem que se ter imaginação ou imaginar o que se vai desenhar e utilizar as cores de acordo o desenho e o espírito com que se está a desenhar.

2º Grupo – para criar algo têm que se ter originalidade não se cria algo que já existe.

3º Grupo – Os sonhos podem ser uma ilusão que muitas vezes podem ser bons ou maus e nos poderá levar a uma vida mais livre de preconceitos. Formandos TAE\6FTA

A forma como construí estes dois grupos foi escolhendo a palavra actividade e depois vendo o que é preciso para uma actividade e para o outro escolhi criar e dai vi todas as palavras que eram preciso para criar algo. Formandos TCS\11FTCS

1º Grupo – consiste na criação de algo.

2º Grupo – consiste na imaginação, ideias de cada elemento ou indivíduo

3º Grupo – a moda que levou à criação do nosso grupo visto, que está sempre em modificação

4º Grupo – atenção

5º Grupo – todas as actividades tem algo de diferente. Formandos TCS\13FTCS

Fiz estes grupos porque as palavras estão associadas umas às outras.

Grupo 1 – para se criar algo nós temos que ter criatividade, o seu conceito é muito semelhante. Grupo2 – a palavra chave foi imaginação, pois temos que ter jeito para a imaginação. Grupo 3 – moda esta é a palavra chave, pois existem várias actividades na moda. Grupo 4 – ideia, pois só os grandes génios é que tem grandes ideias.

Grupo 5 – Original para se ser original temos que ser diferentes

Grupo 6 – temos que ter atenção para darmos opinião. Formandos TCS\5FTCS

*Fiz estes pois são palavras que estão associadas entre elas.
No 1º grupo – criar tem a haver com a criatividade das pessoas.
Grupo 2 – para se ser original tem que se ter imaginação.
Grupo 3 – existe várias opiniões sobre a moda.
Grupo 4 – neste grupo a palavra-chave foi ideias.
Grupo 5 – é preciso ter-se jeito para se fazer coisas diferentes. Formandos
TCS\6FTCS*

*No 1º grupo o critério que me levou a criar este grupo de palavras foi basear-me na palavra moda e relacionar as restantes palavras.
No 2º grupo o critério que me levou a criar este grupo de palavras foi a palavra diferente associado as restantes a esta.
No 3º grupo o critério foi a palavra foi ideias associando as restantes. Formandos
TCS\9FTCS*

Com cerca de 24,44% do total das referências surge-nos a subcategoria “Temáticas”, vejamos algumas unidades de registo:

*1º Inventado de acordo com as diferentes artes, inventadas subjectivas e originais.
2º O espírito pode resultar da imaginação.
3º Agrupado de acordo com a situação em sala de aula.
4º Criação, motivação, prazer, sonho, loucura são a força para criatividade.
5º A diferença do Criativo
6º Estão intrinsecamente ligados.
Os outros estão isolados porque tenho dificuldade em os juntar. Equipa Técnica\6
COPP*

*O primeiro grupo, relaciona-se com a escola e a educação, em geral;
O segundo grupo refere-se ao domínio dos sentimentos e emoções; o terceiro grupo engloba tudo o que se relaciona com a criatividade. Formadores TAE\5TAE*

*A- Artista – Características de um artista.
B- Artista- Atitudes de um artista.
C- Qualquer profissão deve ser encarada como...
D- Profissões possíveis. Formadores TCS\ITCS*

*1- Todas as palavras tem em comum a arte ou o que a ela é intrínseco.
2- Todas as palavras visam a ciência e o desenvolvimento.
3- Todas as palavras nos fazem pensar em marketing.
4- Todas tem a ver com formação. Formadores TCS\4TCS*

1º Grupo – comunicação

2º Grupo – animação
3º Grupo – trabalho
4º Grupo - moda Formandos TCS\10FTCS

Grupo 1 – Concentração.
Grupo 2 – Originalidade.
Grupo 3 – Inteligência.
Grupo 4 – Diferença.
Grupo 5 – Lazer. Formandos TCS\4FTCS

Pela apresentação, de diferentes temáticas é possível observar que a criatividade não está confinada apenas a momentos de excelência nas Artes ou nas Ciências. É algo que ocorre também no dia-a-dia de pessoas e em uma ampla variedade de outras áreas, que vão desde as emoções, às atitudes, ao contexto organizacional, à definição de características pessoais passando por consequência pelas experiências de vida.

4.3 - Dimensão 3 – A Expressão da Criatividade

4.3.1 - Elementos limitadores e facilitadores da expressão criativa

Nesta dimensão de análise que denominamos de expressão da criatividade, pretendemos uma redescoberta das experiências formativas expostas, evidenciando as representações que quer formadores, quer formandos nos apresentaram em situações que designamos como particularmente criativas e menos criativas, o que pensam, quais as capacidades que lhes atribuem e que tipo de conexões poderão fazer com novas metodologias e contextos formativos.

Centrar nos formadores e formandos, experiências, pensamentos, comportamentos, emoções e motivações, é tentar compreender um processo através da criação de um quadro descritivo, das situações, e suas consequências de influência positiva ou negativa no contexto da formação profissional, (nos casos em estudo) da variável criatividade.

Propusemo-nos obter dados que pudessem clarificar o nosso entendimento de como e em que circunstâncias seria possível identificar elementos limitadores e facilitadores da expressão da criatividade. Utilizámos no inquérito por questionário a seguinte questão que foi transversal quer a formadores, quer a formandos e que pretendemos aproximar da técnica do incidente crítico.

Pedimos-lhe agora que faça uma pequena reflexão e que, de entre os seus formandos /formadores actuais pertencentes ao curso em estudo, pense naquele que considera como o **menos criativo, e o mais criativo.**

“Carvalho (2000, citado por Melo, 2001) diz que a essência da técnica consiste em solicitar dos sujeitos envolvidos numa atividade tipos simples de julgamentos, relatos de situações e fatos que são avaliados pelo pesquisador em função da concordância / discordância desses julgamentos ou relatos, de acordo com o objetivo e natureza da atividade ou situação que se deseja estudar”.

Neste contexto, tornou-se necessário, primeiramente estabelecer e definir categorias de enquadramento, a partir das referências expressas pelos sujeitos, que nos permitissem identificar dentro do contexto da formação, elementos facilitadores e inibidores da criatividade.

Assim, delineamos três subcategorias:

- Centrando-nos no indivíduo, procurámos enquadrar as suas características de personalidade e comportamentos sendo estes indicadores do caminho na busca de uma metodologia de aprendizagem capaz de ensinar a pensar, na forma como desempenha os seus papéis sociais, que percepção, que atitudes, que valores, nos apresenta “A pessoa”.
- Interligada, mas num outro contexto, procuramos evidências que nos remetessem para “Metodologias e técnicas”²⁷ de instrução ou formativas, isto é, de que forma a aplicação dessas metodologias ou a sua ausência, é referenciada, como elemento inibidor ou facilitador da criatividade.

²⁷Uma técnica pode ser um processo ou um instrumento pedagógico. O método compõe-se de diversas técnicas articuladas de modo a atingir um determinado objectivo.

- Por outro lado na subcategoria “Ambiente e Contextos”, sabendo o importante papel que poderá desempenhar no desenvolvimento na expressão criativa dos formandos, procurámos identificar características e condições do contexto formativo. Trata-se de um espaço, fértil e profícuo para se criarem de forma consciente experiências de aprendizagem, onde se pressupõe intenção nas acções e variedade didáctica. Entenda-se por “Ambiente formativo”, situações e mecanismos de socialização e por “Contextos formativos” a organização dos espaços, dos tempos, do trabalho, dos recursos.

“Neste sentido, Csikszentmihalyi (1988, 1999, citado por Fleith, & Alencar, 2005), sugere que a questão mais importante em criatividade é “onde está a criatividade” e não “o que é criatividade”. Ele acredita que criatividade resulta da interação de um sistema composto de três subsistemas: pessoa, domínio e campo.”

Tabela 9 – Referencias Gerais Formadores e Formandos; Elementos limitadores da expressão criativa.

| Dimensão 3 – A Expressão da Criatividade | | | |
|---|------|------|--------|
| 3.0 Elementos limitadores da expressão criativa | | | |
| 3.0.0 Conteúdos Formadores e Formandos | | | |
| | Doc. | Ref. | Ref% |
| 3.0.0.1 Pessoa | 29 | 40 | 33,33% |
| 3.0.0.2 Metodologias e Técnicas | 28 | 47 | 39,16% |
| 3.0.0.3 Ambiente Contexto | 30 | 33 | 27,5% |
| Total | 87 | 120 | |

Tabela 10 – Referencias Gerais Formadores e Formandos; Elementos facilitadores da expressão criativa

| Dimensão 3 - A Expressão da Criatividade | | | |
|---|------|------|--------|
| 3.1 Elementos facilitadores da expressão criativa | | | |
| 3.1.0 Conteúdos Formadores vs Formandos | | | |
| | Doc. | Ref. | Ref% |
| 3.1.0.1 Pessoa | 23 | 38 | 32,75% |
| 3.1.0.2 Metodologias e técnicas | 33 | 44 | 37,93% |
| 3.1.0.3 Ambiente Contexto | 31 | 34 | 29,31% |
| Total | 87 | 116 | |

Quer nos elementos limitadores, quer nos elementos facilitadores da expressão criativa a ênfase vai para a subcategoria “Metodologias e Técnicas”.

Quanto aos elementos limitadores da expressão criativa, regista um valor de 39,16% das referências, quer formandos, quer formadores, descreveram as “Metodologias e Técnicas” como factores limitadores, que por vezes são reduzidos a simples receitas, aplicadas independentemente dos contextos de formação e das necessidades dos diferentes intervenientes. Trata-se de uma abordagem claramente empobrecedora e reducionista. Falhando as metodologias, falha o carácter estratégico, não funciona o elemento de ligação entre os intervenientes, não permite uma gestão correcta de relações, falha assim, o modo de gestão da formação.

Ao nível dos elementos facilitadores da expressão criativa as referências apresentam-nos um valor percentual de 37,93. A ideia base subjacente a estes elementos facilitadores é uma ruptura com uma lógica adaptativa e instrumental, em que os sujeitos são formados para agir, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo.

Torna-se uma necessidade urgente a busca de estratégias inovadoras no plano das práticas formativas.

Menos expressivas aparecem-nos a subcategoria “ Pessoa” com 33,33% nos elementos limitadores e 32,75% das referências nos elementos facilitadores da expressão criativa. Subjacente aos elementos limitadores, estão dificuldades de adaptação e readaptação do indivíduo, alguns bloqueios devido ao domínio insuficiente de operações intelectuais, ao medo do fracasso provocando a perda da apetência para aprender. Numa outra vertente, de adaptação e readaptação está presente a preparação da passagem para a vida profissional, e a procura de alternativas solucionar problemas e o conseqüente recurso à sua criatividade, o que ocorre porém, é um registo do distanciamento dos enunciados teóricos e a pouca ou nenhuma oportunidade em desenvolver o seu potencial criativo.

Por vezes as expectativas e as representações dos formadores sobre os formandos podem modificar a sua actuação, o seu comportamento ou as suas atitudes, influenciando de maneira muito significativa o processo ensino – aprendizagem.

Na acepção de elementos facilitadores da expressão criativa, são claramente dominantes as referências apresentadas por formandos e formadores, no que respeita ao reconhecimento pessoal e ao relacionamento, direccionam-nos para um ambiente propício à geração de ideias e conseqüentemente aos processos de aprendizagem. Por um lado a responsabilidade directa de proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes correspondentes ao eficaz desempenho de uma profissão, direcciona-nos para situações de desenvolvimento de competências e incentivo, proporcionando ao indivíduo o manter-se atento e interessando. Por outro lado, estão explícitas referências de uma certa “desordem” intrínseca de questionamento sistemático dos próprios conhecimentos, caberá ao formador, fomentar um ensino - aprendizagem, capaz de proporcionar uma resposta ajustada à diversidade de capacidades, interesses e motivações.

No desenvolvimento da expressão da criatividade alimentar o conceito de formando ideal, ou criativo é atribuir-lhe características pessoais interligadas com autonomia, capacidade de atenção, dinamismo, e iniciativa.

Por último, mas não menos significativa aparece-nos a subcategoria “ Ambiente e Contextos”, com um número de referências ao nível dos elementos limitadores de 27,5% e 29,31% no que respeita aos elementos facilitadores da expressão criativa. A contraposição destes elementos ao nível dos “contextos formativos” situa-se em contextos específicos de determinadas áreas de formação, nomeadamente na componente sociocultural, na falta de qualidade das instalações e inexistência ou insuficiência de estruturas de apoio formativo (centro de estudo, materiais de suporte informático). Um outro ponto, relativo ao “ambiente formativo”, remete-nos para a contraposição de aceitação e incentivar à participação, ao desenvolvimento de iniciativas de carácter cultural, facilitadoras de convívio e de articulação com a comunidade, em sumula, tudo aquilo que parecendo exterior é parte integrante de uma

estratégia formativa. Por outro lado e ainda nesta contraposição de elementos limitadores e facilitadores á expressão criativa, evidenciaram-se referências de suporte à expressão criativa por parte dos formadores, sobre o interesse, o estímulo, a produção de ideias e a autonomia do formando.

De acordo com Csikszentmihalyi (1996, citado por Alencar & Fleith, 2003:1): “É mais fácil estimular a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentando fazer as pessoas pensarem mais criativamente”

Elementos limitadores da expressão criativa

Ilustramos algumas referências limitadoras da expressão criativa:

A abordagem aos assuntos tinha sempre lacunas acentuadas ao nível dos conhecimentos de modo de actuação. Formadores TAE\3TAE

Na disciplina de TIC, aquando da elaboração de uma brochura sobre uma pesquisa temática na Internet, o formando limitou-se a colar a informação recolhida no processador de texto, Formadores TAE\4TAE

Esta atitude verifica-se, quase sempre, quando é solicitado ao formando que execute um exercício prático e que além de aplicar conhecimentos ministrados durante a formação, tenta melhorar o aspecto do trabalho proposto pelo formador o que na realidade não acontece.

O formando executa o exercício conforme as indicações do formador, sempre com a ajuda do formador e dos colegas, não sendo capaz de o fazer autonomamente e não se preocupa minimamente com o aspecto visual do trabalho em causa, por exemplo numa apresentação feita com o PowerPoint no módulo de TIC. Formadores TCS\3TCS

Um dos últimos comportamentos de um dos formandos que considero menos criativo, foi a entrega de um trabalho individual de economia para avaliação ter sido elaborado a manuscrito. Falei com o formando e expliquei-lhe que a apresentação, de um trabalho era também muito importante e por vezes crucial na avaliação do mesmo. Formadores TCS\5TCS

Na apresentação dos trabalhos de inglês a sua voz quase não se ouve e a apresentação do trabalho não revela qualquer tipo de inovação. Formadores TCS\8TCS

...tem dado muita teórica e não prática, no nosso curso de técnicas de acção educativa precisamos mais de pratica, principalmente se tivermos futuro nesta área, necessitamos de saber o que fazer em situações que por exemplo: em criança se põe mal, e assim só com a prática não sabemos resolver, tem que ser com a prática, mas

não é por isso que temos o dever de julgar este formador porque na minha opinião gosto muito...mas poderia ser melhor!!! Formandos TAE\14FTA

Para se ser, o que considero ser o “menos criativo” é as aulas de cidadania, por apesar de dar-mos alguma matéria, essa matéria não fica registada no nosso dossier, não temos indicação de “podem registar esta matéria que é importante”. E isso cria algumas dificuldades, se temos que fazer um teste, ou para um dia mais tarde quando quisermos fazer uma consulta ao nosso dossier. Formandos TAE\4FTA

Elementos facilitadores da expressão criativa

Referenciamos agora, alguns dos elementos considerados facilitadores da expressão criativa:

Relativamente à pesquisa temática na Internet, a paginação e tratamento do miolo, na brochura, no processador de texto, permitiram a realização, de um trabalho gráfico muito interessante, coerente e funcional. Formadores TAE\4TA

Revela iniciativa na organização da tarefa e criatividade na sua execução. Formadores TAE\5TA

Por exemplo nas apresentações de PowerPoint tem algum cuidado na selecção das cores e nas combinações de imagens com a ideia presente em cada um dos diapositivos, mas sem ser nada que se possa considerar como um trabalho bastante criativo no âmbito do módulo TIC. Formadores TCS\3TCS

Durante a elaboração de peças de teatro para o domínio de Português houve um grupo de formandos que se destacou pela sua criatividade, não só pelo conteúdo da representação mas também com a preocupação em atribuir ao cenário a maior proximidade possível com a situação real. Além disso, cada uma das personagens representadas interiorizou o estilo de quem estava a representar (linguagem; gestos; adereços; etc.). O resultado foi muito bom e os colegas apreciaram bastante. Este tipo de actividade foi muito bem recebida pelo grupo em geral. Formadores TCS\6TCS

Apresentação de um tema numa conferência. Dinamizou um tema do conteúdo leccionado. Mundo Actual (disciplina). O grau de preparação foi bastante elevado, demonstrando sempre bastante interesse. Formadores TCS\7TCS

Sempre que lhe é dada uma tarefa começa imediatamente a trabalhar, revelando bastante autonomia. Apesar de poder ser considerada uma boa líder, ouve sempre a opinião dos colegas e põe em prática das sugestões dos mesmos. Formadores TCS\8TCS

Na CT – Ensina-nos várias coisas, técnicas, pintura, trabalhos práticos, enfim. Formandos TAE\13FTAE

As suas aulas são conduzidas de uma forma clara e concisa. Formandos TAE\17FTAE

É uma formadora que consegue cativar-nos, bastante nas suas aulas, ela sabe quando deve dar matéria e quando deve parar. Formandos TAE\3FTAE

...quando temos a horas de tema livre ajuda-nos imenso, sugerindo ideias, exemplos de trabalhos para fazermos. Formandos TAE\7FTAE

...muitas vezes trazia até filmes que tivessem a ver com o tema da aula para podermos analisar com o intuito de nos fazer perceber a matéria e ao mesmo tempo divertir-mos com ela. Formandos TCS\11FTCS

O formador mais criativo foi a formadora de Direito de seguros pois nas aulas nós dávamos matéria, fazíamos jogos, fazíamos trabalhos e apresentávamos esses trabalhos de forma divertida, e até os filmávamos. Nenhum formando pode dizer que não compreendeu a matéria. Para a criatividade tinha muito jeito. Formandos TCS\12FTCS

Em questão de aulas e de actividades, sempre encontrou uma forma de nos chamar a atenção para que gostássemos mais da matéria. Formandos TCS\1FTCS

Houve várias situações que me levaram logo a pensar nesta formadora, porque todas a aulas fazíamos coisas diferentes e que nos levavam a raciocinar para melhor compreender a matéria. Formandos TCS\1FTCS

A disciplina mais criativa é a de D.P.S.
Porque é nas aulas dela que fazemos jogos, brincadeiras, textos de raciocínio. Formandos TCS\2FTCS

4.4 - Dimensão 4 – A Criatividade em contexto de sala de aula ou oficina

A opção metodologia da análise utilizada nas dimensões anteriores por uma questão de abrangência de conteúdos incidiu sobre características e especificidades dos resultados do inquérito, relativos ao conjunto dos intervenientes. Achámos que nesta última dimensão de análise onde são tratados de forma directa, a identificação de factores e

situações que poderão impedir ao facilitar a forma de trabalhar a criatividade em contextos de sala de aula ou oficina, que a análise separada por intervenientes seria mais objectiva e retratava melhor a percepção sobre uma situação específica enquadrada no contexto formativo.

Através de uma análise prévia das respostas, foi possível delinear três subcategorias, enquadradoras de:

- “Traços de índole pessoal”, agrupando esta subcategoria características gerais de itens pessoais, que aparecem, sob a forma de adjectivos.
- “Ambiente formativo e processo organizacional”, refere-se à gestão das relações humanas por parte dos intervenientes em sala de aula ou oficina e à preparação de recursos e instrumentos técnico didácticos adoptados para a transmissão de determinado conteúdo.
- “Metodologias e técnicas”, não sendo fácil estabelecer fronteiras entre estas duas componentes essenciais da formação, incluímos referências à sistematização de procedimentos e atitudes mediadoras do ensino aprendizagem em contexto de sala de aula ou oficina.

4.4.1 A Equipa Técnica – Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina

No contexto da formação profissional, se considerarmos a criatividade como um atributo inerente a todo o ser humano, necessariamente associamos o seu desenvolvimento ou não, a factores intrínsecos e extrínsecos, havendo repercussões em todas as etapas do desenvolvimento dos indivíduos.

Tabela 11 – *Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada – Equipa Técnica*

| | | | |
|--|------|------|--------|
| Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina | | | |
| 4.1 Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada | | | |
| 4.1.2.1 O técnico | Doc. | Ref. | Ref.% |
| 4.1.2.1.1 Traços de índole pessoal | 3 | 5 | 23,81% |
| 4.1.2.1.2 Ambiente e processo organizacional | 1 | 1 | 4,76% |
| 4.1.2.1.3 Metodologias e técnicas | 7 | 15 | 71,43% |
| Total | 11 | 21 | |

Considerando que a aprendizagem se torna uma actividade contínua, exigindo que a formação esteja bem adaptada, às necessidades dos diversos grupos, foi pedido aos intervenientes da formação, que focalizassem a percepção sobre factores facilitadores da criatividade no contexto de sala de aula ou oficina. Os resultados são expressivos e as “Metodologias e técnicas” formativas, registam um valor de 71,43%, decorre a ideia fundamental de que a rede das relações estabelecidas neste contexto é orientada, pelas finalidades da própria formação e suportada por um conjunto de teorias e práticas que tornam possível a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de procedimentos, hábitos e atitudes. A história dos métodos e das técnicas é a história da formação, estando intimamente ligados ao desenvolvimento das instituições e da própria sociedade. Uma vez mais, e expressa pelas referencias, as indicações são precisas na opção por caminhos que melhorem os contextos reais da formação. Como elementos de ligação na relação pedagógica, a sua escolha reveste-se de um carácter estratégico, no modo de gestão da situação de formação.

Contextualizando, a subcategoria “Traços de índole pessoal” regista um valor de 23,81% das referências. São indicados factores ou situações e predisposições de como pode ser trabalhada a criatividade, relacionados com a motivação, com o espírito de abertura e sensibilidade, com a necessidade fomentar comportamentos e posturas assertivas, de conhecer e respeitar ritmos e tempos de aprendizagem e de ser intransigente no cumprimento de algumas regras.

“O fato de os indivíduos criativos acreditarem em si mesmos e a habilidade manifestada no sentido de encontrar o que amam fazer e de fato fazerem o que amam também são apontados por Sternberg (2000, citado por Santeiro, & Santeiro, & Andrade 2004), como fatores que os caracterizam e às suas decisões.”

Quanto à subcategoria “ Ambiente e processo organizacional” com um valor percentual de 4,76% das referências, remete-mos para a criação de grupos heterogêneos de forma a estimular a entreatura e interação entre os indivíduos mais capacitados e os menos capacitados.

Como ilustração da subcategoria mais significativa “Metodologias e técnicas”, discriminamos o registo das referências:

Incrementar a realização de trabalhos práticos; Equipa Técnica\1Directora

Jogos didáticos para explicação de matérias; Equipa Técnica\1Directora

Utilização de método diferenciados consoante a heterogeneidade do grupo; Equipa Técnica\1Directora

...meios audiovisuais em alternativa ao método expositivo. Equipa Técnica\1Directora

Iniciar as sessões por assuntos diversos (com interesse para o grupo). Equipa Técnica\2 Chefe de Serviços Unidade de Formação

Identificar temas interessantes para o grupo e adaptar as sessões sempre que possível. Equipa Técnica\2 Chefe de Serviços Unidade de Formação

Actividades exercícios. Equipa Técnica\3 Coordenador Núcleo Planeamento

Trabalhos de grupo. Equipa Técnica\3 Coordenador Núcleo Planeamento

Motivar os formandos para pesquisar. Equipa Técnica\3 Coordenador Núcleo Planeamento

Implementar métodos interactivos entre o grupo e outras metodologias facilitadoras da comunicação.

Equipa Técnica\4 Coordenador Núcleo Acompanhamento e Avaliação

Com exemplos e actividades diferentes e motivadoras. Equipa Técnica\5 COPM

Adequando estratégias à implicação dos formandos, quanto mais implicados estiverem melhor serão os resultados da aprendizagem. Equipa Técnica\6 COPP

Estimular o imaginativo. Equipa Técnica\7 TSS

Incentivar de modo a criar algo. Equipa Técnica\7 TSS

Criticar de forma construtiva a actividade. Equipa Técnica\7 TSS

Desta forma, os contributos enumerados pelos elementos da equipa técnica, remete-nos para pontos de convergência e complementaridade indicando como factores facilitadores:

Tabela 12 – Factores *referenciados como facilitadores da criatividade (o técnico)*

| Factores facilitadores |
|--|
| A valorização de trabalhos práticos |
| Jogos didácticos |
| Métodos diferenciados |
| Meios audiovisuais em alternância com métodos expositivos |
| Criação de grupos heterogéneos de modo a estimular a entre – ajuda |
| Escolha de temas com interesse |
| Trabalhos de grupo |
| Motivação para a pesquisa |
| Métodos interactivos |
| Metodologias facilitadoras da comunicação |
| Espírito de abertura e sensibilidade |
| Posturas assertivas e motivadoras |
| Adequar estratégias |
| Trabalhar os ritmos e tempos de cada formando |
| Estimular a imaginação |
| Crítica construtiva |
| Ser intransigente com o cumprimento das regras |

4.4.2 – A Equipa Técnica – Factores ou situações que dificultar o uso da criatividade em sala de aula ou oficina

A criatividade é uma das formas de realização do ser humano, e pode ser bloqueada por diversos factores tanto sociais quanto culturais, como pessoais.

Tabela 13 – Dimensão 4 - A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações que dificultam o uso da criatividade; O técnico

| Dimensão 4- A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina | | | |
|---|------|------|--------|
| 4.2 Factores ou Situações que Dificultam o Seu Uso | | | |
| 4.2.2 Grupo de sujeitos | | | |
| 4.2.2.1 O técnico | | | |
| | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.2.2.1.1 Traços de índole pessoal | 7 | 13 | 68,42% |
| 4.2.2.1.2 Ambiente e processo organizacional | 4 | 4 | 21,05% |
| 4.2.2.1.3 Metodologias e técnicas | 2 | 2 | 10,52% |
| Total | 13 | 19 | |

A relação que cada interveniente estabelece com a formação, pode ser determinante no seu percurso. Esta relação está directamente ligada a factores de diferente índole, entre os quais os de índole pessoal, que registam valor significativo (68,42% das referencias) de factores e situações apontados pela equipa técnica, que mais dificultam o uso da criatividade em contexto de sala de aula ou oficina. A necessidade de recursos específicos, como espaço e materiais adequados; as lacunas deixadas na construção de um projecto pessoal e profissional; a imposição de ideias, as críticas muitas vezes autoritárias; a falta de metodologias intencionais para desencadear a criatividade; a motivação, ou a sua falta, que muitas vezes não é consequência somente do conhecimento e domínio do assunto; a estrutura programática não compatível com a utilização da criatividade do formando, são factores que dificultam e inibem o seu estímulo.

Pressupondo uma atitude de análise crítica, os factores referenciados como inibidores, constituem-se como um contraponto, dos modos mais experimentados empiricamente,

sob o que se entende por rotina ou opção didáctica. Assim, foram considerados relevantes as seguintes situações:

Tabela 14 – *Factores mais significativos referenciados como inibidores da criatividade (o técnico)*

| Factores inibidores |
|---|
| Excesso de recurso ao método expositivo |
| Conteúdos inadequados (eminentemente técnicos) |
| Falta de preparação do formador |
| Imposição de regras sem aparente justificação |
| Não permitir espaço / tempo para a criatividade |
| Anarquia do espaço formativo |
| Falta de interesse do formando / motivação |
| Falta de iniciativa |
| Comodismo, preguiça acomodação |
| Falta de projecto pessoal coerente |
| Oportunidade |
| Critica destrutiva |
| Falta de resposta empresarial |

4.4.3 Os Formadores – Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina

A melhor forma de fazer a gestão de pessoas mais ou menos criativas é encorajá-las a apresentarem as suas propostas livremente. No contexto da formação profissional, torna-se necessária uma solução criativa que passe por uma organização nova, adequada aos intervenientes do processo, para isso é preciso livrar-se das poderosas limitações do

pensamento habitual onde metodologias e técnicas se constituem como parte de uma tarefa gerencial que pressupõe a implementação de soluções criativas.

Tabela 15 – *A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada; O Formador*

| Dimensão 4- A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina | | | |
|---|------|------|--------|
| 4.1 Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada | | | |
| 4.1.2.2 - O Formador | | | |
| 4.1.2.2.1 Formador Curso TAE | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.1.2.2.1.1 Traços de índole pessoal | 1 | 1 | 7,14% |
| 4.1.2.2.1.2 Ambiente e processo organizacional | 0 | 0 | |
| 4.1.2.2.1.3 Metodologias e técnicas | 5 | 13 | 92,86% |
| Total | 6 | 14 | |
| 4.1.2.2.2 Formador Curso TCS | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.1.2.2.2.1 Traços de índole pessoal | 1 | 1 | 5,26% |
| 4.1.2.2.2.2 Ambiente e processo organizacional | 0 | 0 | |
| 4.1.2.2.2.3 Metodologias e técnicas | 8 | 18 | 94,73% |
| Total | 9 | 19 | |

É certo que os actos criativos exigem níveis extraordinários de compromisso, e desta forma a subcategoria “Metodologias e técnicas” com valores percentuais muito significativos acima dos 90% para os formadores de ambos os cursos, constituem-se como factores fundamentais na reflexão e preparação de novas metodologias, isto é, torna-se imprescindível que os formadores independentemente da área, estejam munidos de instrumentos que os capacitem a adaptar-se criativamente, com o objectivo de subsidiar a reflexão crítica e a pesquisa colaborativa. Discutir estes elementos facilitadores, constituiria proposta viável para compreender as exigências por novas estratégias de intervenção pedagógica, de forma a articular conscientemente o papel como formadores de um processo de transformação do sistema formativo, a partir do interesse em ultrapassar metodologias “redentoras”. No entanto, esta concepção adaptativa e instrumental da aprendizagem, não pode ficar comprometida simplesmente

com os resultados, deve-se procurar entender a condição subjectiva de quem aprende e o contexto onde está inserido. As actividades formativas devem observar valores, conhecimentos e os interesses dos formandos.

Sintetizando, as referências expressas demonstram que existem ideias para trabalhar a criatividade com os formandos e remetem-nos para a importância da selecção de técnicas por parte do formador, de forma a facilitar e a criar uma atmosfera, favorável ao desenvolvimento do processo criativo.

Reforçando a ideia de que a criatividade deve ser trabalhada com actividades específicas e especiais, e constituir-se como o elo dinâmico do ensino – aprendizagem, enfatizam-se desde já alguns aspectos considerados importantes, a avaliar pelas referências mais significativas: a iniciativa, o incentivo, deve partir do formador; as actividades de aprendizagem, além da reflexão, devem conter modelos vivenciais; o exercício da criatividade deve pressupor, motivação e oportunidade e sobretudo conduzir a renovações de metodologias de processos, conseguidas com planeamento, treino e envolvimento entre os principais intervenientes da formação.

Como ilustração das referências evidenciadas pelos formadores, apresentamos agora, uma súmula dos factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina.

Quadro 9 – *Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina, (Formadores).*

| Curso de Técnico de Acção Educativa – Qualificação (Formadores) | Curso de Técnico Comercial de Seguros – Aprendizagem (Formadores) |
|---|---|
| <p>Improvisar na apresentação;</p> <p>Aluno leccionar a aula;</p> <p>Apresentar várias soluções para o aluno escolher uma;</p> <p>Aproveitar a experiência dos formandos;</p> <p>Melhor aproveitamento dos materiais;</p> <p>Produção de escrita criativa e expressiva;</p> <p>Debates;</p> <p>Simulações em sala de aula;</p> <p>Fazer a ponte para situações reais;</p> <p>Suscitar o livre pensamento;</p> <p>Incentivar o paralelismo interdisciplinar;</p> <p>Motivar os formandos;</p> <p>Elogiar os trabalhos;</p> <p>Evidenciar a diferença como sinónimo de conhecimentos;</p> <p>Trabalho de grupo;</p> <p>Estabelecer relações entre as matérias dos diferentes domínios e situações do dia a dia.</p> | <p>Simulações Práticas</p> <p>Trabalhos de grupo;</p> <p>Trabalhos e apresentações individuais;</p> <p>Maior autonomia aos formandos;</p> <p>Deixar utilizar a imaginação em apresentações gráficas;</p> <p>Utilizar situações que desafiam a criatividade através de problemas adequados;</p> <p>Jogos;</p> <p>Ouvir Sugestões;</p> <p>Adaptar conteúdos;</p> <p>Trabalho que impliquem pesquisa;</p> <p>Brainstorming;</p> <p>Discussão de temas actuais.</p> |

4.4.4 – Os Formadores – Factores ou situações que dificultam a criatividade em sala de aula ou oficina

Tabela 16 – Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações que dificultam o uso da criatividade; O Formador

| Dimensão 4- A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina | | | |
|---|------|------|--------|
| 4.2 Factores ou Situações que Dificultam o Seu Uso | | | |
| 4.2.2.2 - O Formador | | | |
| 4.2.2.2.1 Formador Curso TAE | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.2.2.2.1.1 Traços de índole pessoal | 5 | 5 | 35,71% |
| 4.2.2.2.1.2 Ambiente e processo organizacional | 4 | 5 | 35,71% |
| 4.2.2.2.1.3 Metodologias e técnicas | 3 | 4 | 28,57% |
| Total | 12 | 14 | |
| 4.2.2.2.2 Formador Curso TCS | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.2.2.2.2.1 Traços de índole pessoal | 6 | 7 | 38,89% |
| 4.2.2.2.2.2 Ambiente e processo organizacional | 5 | 8 | 44,44% |
| 4.2.2.2.2.3 Metodologias e técnicas | 2 | 3 | 16,67% |
| Total | 13 | 18 | |

Se o que facilita o desenvolvimento da criatividade em sala de aula ou oficina passa pelo desenvolvimento e aplicação de novas metodologias, o que dificulta este processo, remete-nos, para questões sobre o “Ambiente e processo organizacional”, (Tabela 16). A orientação para esta área é pautada pela possibilidade da existência de incompatibilidades entre o que é enunciado ao formador em contextos enquadradores da sua prática, com o que efectivamente resulta nas interações preconizadas em de sala de aula, e ou oficina.

Estas dificuldades poderão dever-se à inobservância da importância da interação da sala de aula na construção de novos paradigmas formativos. A ênfase na dimensão formativa provavelmente teria que destacar o valor dos espaços de discussão e debate, da experiência concreta e quotidiana das interações, nas quais se revelam as representações dos intervenientes da formação. Mesmo o formador extremamente empenhado no processo de transformação delega por inoperância do processo organizacional, a possibilidade de análise

da sua acção, institucionalmente contextualizada, de forma a relacioná-la reflexivamente com suas representações.

Como ilustração das referências evidenciadas pelos formadores, apresentamos agora, uma súmula dos factores ou situações que podem impedir a criatividade em sala de aula ou oficina.

Quadro 10 – *Factores ou situações de como podem impedir a criatividade em sala de aula ou oficina, (Formadores)*

| Curso de Técnico de Acção Educativa - Qualificação (Formadores) | Curso de Técnico Comercial de Seguros – Aprendizagem (Formadores) |
|---|---|
| Aulas expositivas; | Não estimular a criatividade; |
| Foco no professor; | Não colocar desafios e problemas para resolver individualmente; |
| Falta de conhecimento de conteúdos; | Não dar liberdade de expressão; |
| Actividades rotineiras; | Falta de condições físicas; |
| Limitações aos conteúdos; | Falta de materiais; |
| Falta de flexibilidade; | Pouca Motivação; |
| Não encarnar a pele do verdadeiro formador de profissionais; | Incumprimento de normas em tarefas que implicam riscos; |
| Limitar a participação; | Pressão do formador; |
| Pouca diversidade de matérias; | Ambiente rígido; |
| Conflitos no grupo; | Formação em sala; |
| Desinteresse. | Desmotivação/desinteresse pelos conteúdos; |
| | Matérias demasiado técnicas; |
| | Programas rígidos; |
| | Poucas horas de aulas face à extensão dos módulos. |

4.4.5 - Os Formandos – Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina

Tabela 17 – *A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada; O Formando*

| Dimensão 4- A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina | | | |
|---|------|------|--------|
| 4.1 Factores ou Situações de Como Pode Ser Trabalhada | | | |
| 4.1.2.3 - O Formando | | | |
| 4.1.2.3.1 Formando Curso TAE | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.1.2.3.1.1 Traços de índole pessoal | 2 | 3 | 9,37% |
| 4.1.2.3.1.2 Ambiente e processo organizacional | 4 | 4 | 12,50% |
| 4.1.2.3.1.3 Metodologias e técnicas | 11 | 25 | 78,13% |
| Total | 17 | 32 | |
| 4.1.2.3.2 Formando Curso TCS | Doc. | Ref. | Ref% |
| 4.1.2.3.2.1 Traços de índole pessoal | 0 | 0 | |
| 4.1.2.3.2.2 Ambiente e processo organizacional | 0 | 0 | |
| 4.1.2.3.2.3 Metodologias e técnicas | 13 | 39 | 100% |
| Total | 13 | 39 | |

A compreensão dos significados que os formandos atribuem a factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em contexto de sala de aula ou oficina, passa por questões maioritariamente relacionadas com “Metodologias e técnicas” (Tabela 17).

“Quando analisamos as diferentes situações de aprendizagem e estudamos os diferentes métodos pedagógicos à disposição dos formadores é indiscutível que muitas críticas surgem.

Nenhum método em estado puro dá todas as respostas que um processo de formação requer. Todos os métodos são bons e todos os métodos são péssimos.

Todos são bons quando encontramos neles as respostas metodológicas a situações que se colocam na relação de formação e quando estas respostas permitem a gestão correcta e harmoniosa do processo. Todos são péssimos quando nos armamos de um excessivo rigor metodológico que não nos deixa ver que outros métodos e estratégias podem encerrar em si as respostas que à muito procuramos.” (Pinheiro & Ramos, 1992).

Estas evidências adquirem um outro sentido, quando na perspectiva dos formandos se regista a uma partilha sustentada e uma sensibilização para a melhoria de intervenção do formador, visando contextos e situações de criatividade.

Embora diminutas, existem, referencias a traços de índole pessoal, que nos remetem para características facilitadoras da manifestação criativa por parte dos formadores, reflectidas no “...encorajamento do aluno (formando) para a independência e para a criatividade, a individualização no relacionamento, a existência de altas expectativas de desempenho, o entusiasmo e a disponibilidade são alguns exemplos” (Morais, 2002).

Como ilustração das referências evidenciadas pelos formandos, apresentamos agora, uma súmula dos factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina.

Quadro 11 – *Factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina (formandos)*

| Curso de Técnico de Acção Educativa – Qualificação (Formandos) | Curso de Técnico Comercial de Seguros - Aprendizagem (Formandos) |
|---|---|
| Transmissão verbal ou escrita do que tem em mente | Trabalhos manuais |
| Trabalhos de grupo e individual | Trabalhos de grupo |
| Como trabalhar domínios novos (imaginação) | Composições sobre temas livres |
| Trabalhos de interacção | Fazer conferências |
| Trabalhos que libertem a criatividade | Fazer um seguro |
| Trabalhos manuais | Teatro |
| Aulas Praticas | Jornal em inglês |
| Visitas | Jogos |
| Escolha de temas para actividades | Apresentação de trabalhos |
| Valorizar a opinião | |
| Ver filme e criar algo novo | |
| Desenhar | |
| Fazer projectos | |
| Trabalhos de pesquisa | |
| Jogos didácticos | |

4.4.6 – Os Formandos – Factores ou situações que dificultam a criatividade em sala de aula ou oficina

Pela observação dos dados referentes aos factores e situações que dificultam o uso da criatividade, é visível a interacção entre “Traços de índole pessoal” e “Ambiente e processo organizacional”. Se na primeira subcategoria as relações interpessoais constituem força de imposições que emergem de variáveis, como motivação e interesses, desenvolvendo-se em estreita relação com os papéis que progressivamente se vão construindo no decorrer da acção. Na segunda subcategoria e pelas referencias descritas, o sentido vai para a falta de clarificação de situações, para a falta de soluções e caminhos que conduzam a uma estruturação e funcionamento orgânico adequado ao melhor rendimento e à maior realização/satisfação individual e colectiva.

Tabela 18 – Dimensão 4 – A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina; Factores ou Situações que dificultam o uso da criatividade; O Formando

Dimensão 4- A Criatividade Em Contexto de Sala de Aula ou Oficina
4.2 Factores ou Situações que Dificultam o Seu Uso
4.2.2.3 - O Formando

| | Doc. | Ref. | Ref% |
|--|------|------|--------|
| 4.2.2.3.1 Formando Curso TAE | | | |
| 4.2.2.3.1.1 Traços de índole pessoal | 6 | 14 | 46,67% |
| 4.2.2.3.1.2 Ambiente e processo organizacional | 9 | 11 | 36,67% |
| 4.2.2.3.1.3 Metodologias e técnicas | 3 | 5 | 16,66% |
| Total | 18 | 30 | |
| | | | |
| 4.2.2.3.2 Formando Curso TCS | | | |
| 4.2.2.3.2.1 Traços de índole pessoal | 3 | 5 | 13,16% |
| 4.2.2.3.2.2 Ambiente e processo organizacional | 11 | 28 | 73,68% |
| 4.2.2.3.2.3 Metodologias e técnicas | 4 | 5 | 13,16% |
| Total | 18 | 38 | |

“Segundo Morais (2001, citada por Sara & Sara, 2006), de acordo com a nova maneira de perspectivar a criatividade, torna-se compreensível que a criatividade passe a ser encarada como

uma capacidade que exige a presença não só de aptidões cognitivas como de certos aspectos da personalidade e estilos de vida”. Podemos considerar que os factores de bloqueio se situam na confluência entre traços de índole pessoal – (personalidade, valores, interesses...) e o contexto interligado com o ambiente e processo organizacional.

Como ilustração das referências evidenciadas pelos formandos, apresentamos agora, uma súmula dos factores ou situações que podem impedir a criatividade em sala de aula ou oficina.

Quadro 12 – *Factores ou situações que podem impedir a criatividade em sala de aula ou oficina, (Formando).*

| Curso de Técnico de Acção Educativa – Qualificação (Formandos) | Curso de Técnico Comercial de Seguros – Aprendizagem (Formadores) |
|---|--|
| Não existir motivação | Fazer trabalhos sobre temas que não se gosta |
| Não existir liberdade para criar | Não estar motivado |
| Não existir possibilidade de transmitir imaginação e sonhos | Falta de relacionamento entre colegas |
| Testes | Falta de computadores |
| Falta de Material | Falta de visitas de estudo |
| Melhor ambiente relacional | Falta de material |
| Falta de interesse | Falta de sala de convívio |
| Seguir sempre o conteúdo do curso | Muitas fotocópias |
| Poucas horas contexto de trabalho | Aulas monótonas |
| Relatórios | |
| Superioridade de alguns formandos | |
| Falta de respeito | |
| Barreira da comunicação formando/ formador | |
| Falta de colaboração | |

As diferentes contextualizações aqui expressas “ênfaticam que, embora o indivíduo tenha um papel ativo no processo criativo, introduzindo novas combinações e variações, é essencial que se reconheça também a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na avaliação do trabalho criativo. (...) Lembramos que, para se estimular a expressão criativa na escola, no trabalho ou em outro contexto, é necessário preparar o indivíduo para pensar e agir de forma criativa, bem como planejar intervenções nesses contextos a fim de estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. (Alencar, & Fleith, 2003)”.

Implicações Para Estudos Futuros

Implicações Para Estudos Futuros

É possível concluir que a criatividade constitui um dos caminhos que pode contribuir para o prazer de aprender. Foi possível reflectir sobre a diferença existente entre o ensino que se pratica e a prática que se realiza em sala de aula e ou oficina, despertando a necessidade de valorizar o papel do formador, mas sobretudo a necessidade de reinventar, e readaptar novas metodologias e técnicas de ensino e de aprendizagem. Se foi possível evidenciar esta diferenciação, então também é possível originar projectos formativos capazes de promover e direccionar mudanças na formação profissional.

As implicações para trabalhos futuros passam necessariamente pela componente formativa, (o potencial é muito rico e vasto) e dentro desta pela possibilidade de demonstrar que com a aplicabilidade de programas específicos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades criativas, é possível participar na mudança como um processo dinâmico da aprendizagem significativa e construtiva. E dissemos programas específicos, porque os públicos são diferentes e os contextos de actuação também eles são variáveis.

Um primeiro passo já foi dado com a proposta ao CNFF, Centro Nacional de Formação de Formadores do IEF, de desenvolvimento, aplicação e avaliação de um referencial a integrar na oferta formativa relativa à formação contínua de formadores, cuja temática seria “A criatividade, metodologias e técnicas sua aplicabilidade em contextos formativos”.

Uma segunda intervenção passará pela operacionalização nos cursos EFA NS (Educação Formação de Adultos – Nível Secundário), de princípios metodológicos cuja estrutura base de seguida se especifica: “Primeiro, apresentar as tarefas de maneira interessante e que constantemente se constituam com um desafio. Isto implica um trabalho complexo sem perder a parte lúdica da criatividade. O formador deve advertir os formandos de que face aos problemas com que se irão confrontar, a expressão “ não sou capaz”, tem que ser completamente ignorada. Segundo, as actividades devem ser elaboradas de acordo com os princípios da aprendizagem significativa. Isto exige duas

condições, a) adequá-las ao nível do desenvolvimento dos formandos e seus interesses; b) guardar uma ordem lógica na intervenção, partindo das tarefas mais simples para as mais complexas. Terceiro, favorecer a transcendência da aprendizagem a outras situações escolares e da vida dos formandos, sendo importante que as estratégias que se vão adquirindo e desenvolvendo com a aplicabilidade deste programa, possam ter repercussões nas diversas áreas curriculares e que a tomada de decisões alcance situações da vida quotidiana. Quarto, criar um contexto flexível onde qualquer ideia tenha cabimento, devendo ser analisada para valorizar os prós e contras. Implicitamente deverá apelar-se à reflexão sistemática” (adaptado de Sánchez et al, 2002).

A partir destas considerações teóricas, o objectivo geral será estruturar, desenvolver e avaliar o efeito de um programa, que melhor a componente criativa no contexto de formação de adultos, nível secundário, transformando a metodologia de intervenção”.

Sem dúvida que as reflexões nos levarão a procurar saber qual o efeito de um programa, em cujo conteúdo são oferecidas actividades vivenciais, sobre a flexibilização para mudanças em seus participantes?

- Qual a relação entre o efeito produzido nas pessoas e o grau de participação das mesmas nas actividades propostas?

- Que características importantes devem constituir um método que vise facilitar a flexibilização para mudanças e possa ser recomendado para aplicação em grupos futuros, em cujo conteúdo sejam incluídas actividades vivenciais?

A tarefa é complexa, mas espera-se que possa ser compartilhada e amplamente aplicada, tendo em conta que estas vertentes poderão constituir-se como uma direcção de colaboração na transformação da acção pedagógica em acção intencional, no sentido de promover uma cultura de aprendizagem que privilegie o exercício de resolução de problemas.

Considerações Finais

Considerações Finais

Interessante a frase de Picasso – “todo ato de criação é um ato de destruição, no início”. Sempre está implícita uma mais nítida percepção da realidade e do existir pessoal em novas combinações de informações e dados que vão ajudar a integrar os elementos, sintetizado e organizado em diferentes níveis.(Novaes, 2003).

Todas as reflexões aqui expostas são permeadas por dúvidas, educar, formar para a criatividade, implica um processo de mudança, individual ou colectiva, na busca de uma resolução de problemas que vão surgindo, enquadrados na vida escolar, ou quotidiana. Contextualmente reforça-se a importância de criar condições para que este processo de mudança que se quer criativo se possa desenvolver. São estas condições que significam movimento, promessas de algo novo, que nos levam ao início de um momento de aprendizagem e de um momento criativo, conscientes que para alcançá-lo na mente de cada um está presente, abertura, originalidade, riscos e reflexão constante.

Este trabalho é resultado da análise desenvolvida a partir da articulação entre a valorização de uma sociedade do conhecimento em que a criatividade de forma gradual ocupa um lugar cada vez mais importante e as relações que deveriam ocorrer segundo uma tipologia da população activa e os contextos de práticas formativas em que está envolvida, por diferentes e diversas circunstâncias.

A forma de acesso a essa sociedade do conhecimento sem dúvida tem na sua base um reforço da vertente formação profissional, no entanto há que demarcar este papel, no sentido de o clarificar, separando o que são as expectativas nela depositadas e as práticas reais com que nos podemos defrontar.

Apesar de a criatividade se nos apresentar como um recurso de que dispomos para lidar com os desafios que acompanham a nossa época, o que observamos é um desperdício face a esse potencial criativo, materializado nos bloqueios contínuos que a maioria das instituições ligadas à educação-formação nos apresentam, com práticas que enfatizam a reprodução do conhecimento em prejuízo das habilidades de pensar e imaginar. A

formação integral do formando estará incompleta sem a sua expressão criadora, sendo necessário que a estrutura institucional a ele ligado esteja preparada para incentivar adequadamente o potencial criativo de que cada pessoa é dotada enquanto ser humano.

Conscientes que as pessoas e as suas necessidades se constituem como o elemento fundamental de toda a dinâmica da principal instituição responsável pela execução das políticas de emprego e formação a nível nacional, o IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), pesquisamos numa das múltiplas unidades orgânicas e dentro desta especificamente em duas acções de formação com medidas operacionais diferentes, a dinâmica subjacente aos seus intervenientes procurando identificar e caracterizar factores inibidores e facilitadores inerentes à criatividade em contexto de formação profissional.

Com efeito, os conteúdos que acabaram por ser privilegiados foram circunscritos, ao considerado como essencial, o que naturalmente impossibilitou a construção de uma representação mais significativa do conceito criatividade, que nos apresenta uma complexa rede de variáveis, resultado dos grupos de atributos construídos pelos intervenientes.

A aplicação das metodologias teve como ponto de partida o contexto organizacional e particularidades que directa ou indirectamente se pudessem constituir como elementos, facilitadores ou inibidores da componente criatividade no contexto de formação profissional. Assim, ao nível do “domínio da informação técnica”, podemos concluir que são evidenciados conhecimentos sobre tipologias e objectivos das medidas operacionais de formação, e conhecimento do perfil dos formandos, consideramos no entanto que esse conhecimento, na medida Qualificação Inicial, não é o mais adequado às responsabilidades de uma equipa técnica, ou do interveniente formador, que deve enfatizar uma capacidade de consistência e coerência com os interlocutores de proximidade. Por outro lado nas sugestões e “orientações de carácter formativo” reside, alguma incerteza na resposta à caracterização dos contextos de partida, para cada uma das acções em análise, se atendermos que esses mesmos dados carecem de informação mais específica, sobre a identificação e descrição de objectivos, sobre o desenho de uma

proposta formativa, sobre a organização das sequências pedagógicas, sobre a construção da estratégia avaliativa, sobre planificação segundo uma organização lógica e coerente e que facilite o processo de ensino – aprendizagem.

Desta forma, todo e qualquer planeamento, toda e qualquer estratégia de intervenção formativa, poderá à partida ficar adulterada de medidas adequadas ao desenvolvimento normal de um processo de aprendizagem, com reflexos consequentes no envolvimento motivacional dos destinatários da formação evidenciando-se desde já como um dos factores inibidores da criatividade neste contexto específico.

Por outro lado, a nível da construção de um projecto pessoal e profissional, os motivos evidenciados na escolha da acção de formação que frequentam e a compatibilidade das suas escolhas profissionais preferenciais e opções profissionais prioritárias, torna-se importante evidenciar alguns indicadores de interesse. Primeiro, nos motivos evidenciados para a escolha da acção referentes aos TAE predominam sobretudo interesses profissionais, e interesses de carácter pessoal, talvez pelo facto de se tratar de um público feminino, com uma idade média superior aos TSC, onde implicitamente poderão estar razões ligadas à maternidade e ao fascínio pelas crianças. De referenciar ainda, que as razões contextuais relacionadas com o emprego são evidenciadas em exclusivo pelos formandos desta acção de formação. Por outro lado, para os formandos da acção de TCS, a procura de novas metodologias de ensino fora do contexto formal, ocupam lugar de destaque nos motivos evidenciados para a escolha da acção que frequentam, sendo reforçada de forma explícita, que a aposta na formação profissional, passará por uma configuração de formas e modelos diferentes, que assentem sobretudo na interrogação, reflexão e acção que motive para a descoberta e que desenvolva a autonomia, a responsabilidade e a criatividade.

As expectativas sobre o rendimento, motivação e conhecimento de projecto pessoal e profissional do formando assume no formador um papel importante como guia para a sua conduta. Ao evidenciar estas expectativas são representados conhecimentos que poderão ser comparados com níveis de aspiração e proporcionar um ponto de partida para actividades futuras.

Ainda no enquadramento do projecto pessoal e profissional os resultados são expressivos pelo registo quer para formadores quer para formandos, existindo um desajustamento significativo entre as escolhas profissionais preferenciais e opção profissional prioritária, nos contextos formação /educação e profissional. Existindo este hiato, interrogamo-nos sobre a coerência entre a proximidade de uma situação vivencial, no exercício da profissão de formador e que bloqueios se perspectivavam profissionalmente para estes dois intervenientes.

Partimos do princípio que qualquer delimitação da realidade é sempre um exercício sobre ela, correspondendo a um construto teórico, que tem subjacente determinadas opções e decisões. É evidente e sabemos-lo por experiência, que não há receitas que se possam ajustar exactamente às soluções que queremos para os contextos formativos. No entanto é preciso dar-nos conta de que estas inércias estão presentes nas nossas actuações e que em muitas ocasiões estão limitando e condicionando uma retro alimentação continua de informação sobre o que se está fazendo e quais os seus efeitos nos nossos principais intervenientes (os formandos). Porém, o que encontramos foi um “contexto descontextualizado”, isto é, a falta de uma cultura organizacional, coerente, no enquadramento funcional dos seus principais intervenientes face às respostas que necessariamente terão que ser dadas, quer a formandos, quer a formadores.

Numa segunda fase, procurámos fazer o levantamento da percepção, estruturação e representação da palavra criatividade entre os formandos, formadores e equipa técnica. Desta forma, quer ao nível da percepção, quer ao nível da estruturação, (organização interna, peculiar de cada um dos sujeitos) pelos resultados evidenciados, pudemos considerar a subcategoria “Génese” como a mais significativa nas referências apresentadas e definidora de criatividade, onde se confirmaram actividades de criação e inovação. Trata-se de uma subcategoria que em parte mais se relaciona com a área organizacional, na implementação de um processo, bem ou serviço.

Sabemos que o conhecimento da sociedade é baseado em representações de situações vivenciadas, reforçadas ou refutadas por repetição de situações análogas. A este nível tendo em conta a construção dos grupos similares dos conceitos de criatividade, consideramos normal que a subcategoria “Associação/Relação”, assumisse o número de

expressões mais significativo, 40%. No entanto foi sem dúvida interessante observar que a subcategoria “Reflexão” apesar de evidenciar valor menos significativo despoletou nos sujeitos, a capacidade de pensar de forma crítica, de analisar e avaliar determinados grupos de conceitos, de questionar, de considerar explicações alternativas, de reformular e imaginar, sobre o porquê de cada um dos grupos, existindo interação e sentido de identidade na sua construção. E neste contexto foi possível observar, o sentido amplo e a abrangência das áreas anteriormente expressas, (Génese, cognição, volição, emoção, estética) sendo possível ver observar parte da construção do processo criativo.

Numa terceira fase que denominámos de expressão da criatividade, pretendemos uma redescoberta do que há de melhor nas experiências formativas expostas, evidenciando as representações que quer formadores, quer formandos apresentam em situações designadas como criativas e menos criativas. Quer nos elementos limitadores, quer nos elementos facilitadores da expressão criativa a ênfase foi para a subcategoria “Metodologias e Técnicas”. Os sujeitos descreveram-nas como factores limitadores, que por vezes são reduzidos a simples receitas, aplicadas independentemente dos contextos de formação e das necessidades dos diferentes intervenientes. Trata-se de uma abordagem claramente empobrecedora e reducionista. Falhando as metodologias, falha o carácter estratégico, não funciona o elemento de ligação entre os intervenientes, não permite uma gestão correcta de relações, falha assim, o modo de gestão da situação de formação. Ao nível dos elementos facilitadores da expressão criativa, essas mesmas “metodologias e técnicas” têm por base uma ideia subjacente de uma ruptura com uma lógica adaptativa e instrumental, em que os sujeitos são formados para agir, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo.

Numa quarta fase, sabendo que a criatividade assume na actualidade lugar de destaque nos mais variados contextos, e existindo a necessidade de ver a criatividade como um acto quotidiano nos contextos da sala de aula ou oficina, pretendemos ainda saber que lugar e que peso ocupa no contexto da formação profissional, na perspectiva da Equipa Técnica de Formandos e Formadores.

Quando aos factores ou situações de como pode ser trabalhada a criatividade em sala de aula ou oficina, os resultados são expressivos e as evidências predominantes enquadram-se ao nível das “Metodologias e técnicas”, subcategoria foi transversal a todos os intervenientes. Ao nível da “Equipa técnica” decorre a ideia fundamental de que a rede das relações estabelecidas neste contexto é orientada, pelas finalidades da própria formação e suportada por um conjunto de teorias e práticas que tornam possível a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de procedimentos, hábitos e atitudes. Ao nível dos formadores, constitui-se como factor fundamental a reflexão e preparação de novas metodologias, tornando-se imprescindível que estes sujeitos, independentemente da área, estejam munidos de instrumentos que os capacitem a adaptar-se criativamente, com o objectivo de subsidiar a reflexão crítica e a pesquisa colaborativa.

Estas evidências enquadradas nas “metodologias e técnicas” adquirem um outro sentido, e necessidade de aplicação, quando na perspectiva dos formandos se regista uma partilha sustentada e uma sensibilização para a necessidade de se perspectivar uma melhoria ao nível da intervenção do formador, visando contextos e situações de criatividade

Reforçamos que a história dos métodos e das técnicas é a história da formação, estando intimamente ligados ao desenvolvimento das instituições e da própria sociedade. Uma vez mais, e expressa pelas referências, as indicações são precisas na opção por caminhos que melhorem os contextos reais da formação. Como elementos de ligação na relação pedagógica, revestindo-se a sua escolha de um carácter estratégico, no modo de gestão da situação de formação.

A criatividade é uma das formas de realização do ser humano, e pode ser bloqueada por diversos factores tanto sociais quanto culturais, como pessoais. A relação que cada interveniente estabelece com a formação pode ser determinante no seu percurso. Em complementaridade os factores ou situações que poderão dificultar o uso da criatividade em contextos de sala de aula ou oficina, são evidenciadas ao nível das áreas de “Traços de índole pessoal” e “Ambiente de processo organizacional”. Se na primeira

subcategoria as relações interpessoais constituem força de imposições que emergem de variáveis, como motivação e interesses, desenvolvendo-se em estreita relação com os papéis que progressivamente se vão construindo no decorrer da acção. Na segunda subcategoria e pelas referências descritas o sentido vai para a falta de clarificação de situações, para a falta de soluções e caminhos que conduzam a uma estruturação e funcionamento orgânico adequado ao melhor rendimento e à maior realização/satisfação individual e colectiva.

A orientação para estas áreas é pautada pela possibilidade da existência de incompatibilidades entre o que é enunciado ao formador em contextos enquadradores da sua prática, com o que efectivamente resulta nas interacções de sala de aula. Estas dificuldades poderão dever-se à inobservância da importância da interacção da sala de aula na construção de novos paradigmas pedagógicos. A ênfase na dimensão formativa provavelmente teria que destacar o valor dos espaços de discussão e debate, da experiência concreta e quotidiana das interacções, nas quais se revelam as representações dos intervenientes da formação.

Evidencia-se, assim, como fundamental no universo da formação profissional, o exercício da criatividade, como elemento de dinâmica inserido no processo de formar e educar, visando responder às imposições do actual mundo do trabalho e às exigências do progresso face à inovação. A acção dos seus principais intervenientes (formando – formador) deve ser sinalizada por experiências criativas, podendo estas levar pelo desenvolvimento de aptidões (competências profissionais e competências transversais), conhecimento de características pessoais e ao desenvolvimento da sua auto-estima.

Registámos porém, um deficit, na sinalização de experiências criativas, quando abordámos a expressão da criatividade, isto é, pudemos observar um não acompanhamento nas exigências e nos papéis que os principais intervenientes deveriam preservar, de forma a não verem as suas expectativas frustradas e a poder sim, visionar a formação profissional dentro da modernização e dos sistemas produtivos.

Os indicadores referenciados ao logo do trabalho como facilitadores da criatividade, deverão estimular uma forma autónoma de pensar e agir e estar na formação. Não

existindo respostas simples e feitas para apoiar a gênese e manutenção dos interesses. Desta forma deverá atender-se à importância de uma mais valia no saber, na satisfação pessoal, no enriquecimento dos principais intervenientes da formação, tornando-os pessoas, mais responsáveis, mais competentes e mais criativas, passando sobretudo por factores tão importantes como a preparação de conteúdos, utilização de recursos e por factores de relação e proximidade.

Como aponta Sternberg (1988, citado por Alencar & Fleith, 2003), a questão não é se a pessoa irá ou não encontrar obstáculos, mas antes como irá lidar com os mesmos e o grau de determinação em não se deixar abater diante das adversidades que possivelmente terá que enfrentar para alcançar as suas metas.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, A. F. et. al. (1999) Apostila do Curso de geração de idéias. Florianópolis, citado por Basto, M. L.S. L. (2000), “Fatores Inibidores E Facilitadores Ao Desenvolvimento Da Criatividade Em Empresas De Base Tecnológica: Um Estudo De Caso”, Florianópolis. Acedido em 21 Jul.2007, in, <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/2040.pdf>.
- Alencar, E. (1995) *Criatividade*. 2 ed. Brasília: Editora Da Universidade de Brasília. Cit. por Pinto, M.D.S. Blattmann U. “Importância Do Desenvolvimento Criativo Em Ambientes Educacionais E Organizacionais,acedido em 2 Mai.2007 em: <http://www.geocities.com/ublattmann/papers/criativo.html>.
- Alencar, E. (1997). Pesquisadores que se destacam por sua produção criativa: Hábitos de trabalho e escolha profissional, processo de criação e aspirações. Cadernos de Pesquisa: NEP, 3 (1-2), 11-23. Cit por Moraes, M.F (2002). “Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acedido em, 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Alencar, E. M. L. S.(1999), “La educación para la creatividad” , Revista De Educación / Nueva Época Núm. 10 / Julio – Septiembre, acedido em 6 Abr.2007,em: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10eunice.html>.
- Alencar, E,M.S.L (2000) O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. Em 52ª reunião da Sociedade Brasileira para o progresso da ciência..S. Paulo.SBPC (CD-ROM)
- Alencar, E. M. L. S. de,& Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” Psicologia: Teoria e Pesquisa, *Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acedido em 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. NewYork: Springer. Cit por Alencar, E. M. L. S. de,& Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” Psicologia: Teoria e Pesquisa, *Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acedido em 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Amabile, T.A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: TheCreative Education Foundation Press.Cit. por Alencar, E. M. L. S. de,& Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” Psicologia: Teoria e Pesquisa, *Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acedido em 22 Jul.2007, in <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Amabile, T.A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: WestviewPress.Cit.por Alencar, E. M. L. S. de,& Fleith D. S., (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” Psicologia: Teoria e Pesquisa, *Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acedido em 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd*. New York: Free Press. In Moraes, M.F. (2002) “Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acedido em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Rinehart & Winston. Cit. por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008, acessado em 22 Jul.2007*, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.

Basto, M. L.S.L. (2000) “Fatores Inibidores E Facilitadores Ao Desenvolvimento Da Criatividade Em Empresas de Base Tecnológica: Um Estudo De Caso”, Florianópolis, acessado em 1 Ago. 2007, em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/2040.pdf>.

Becker, M., Roazzi, A., Madeira, (2001). An Exploratory Study about how Creativity is conceived by University Students. *Psicol.Reflex.Crit.(online)*., vol.14, no.3 p.571-579, acessado em 22 Set.2007, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300012&Ing=en&nrm=iso.ISSN 0102-7972.

Boden, M. A. (1999). O que é a criatividade? Em M. A. Boden (Org.), *Dimensões da criatividade* (pp. 81-123). Porto Alegre: Artes Médicas. Cit. por : Becker, M., Roazzi, A., Madeira, M. (2001) An Exploratory Study about how Creativity is conceived by University Students. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]., vol. 14, no. 3, pp. 571-579, acessado em 22 Set.2007, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300012&Ing=en&nrm=iso. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79722001000300012 pp.85-86.

Bono, E.(2000) *Criatividade como recurso*. HSM Management. Edição Especial., Cit. por Pinto, M.D.S. Blattmann U.“Importância Do Desenvolvimento Criativo Em Ambientes Educacionais E Organizacionais, cedido em 2 Mai.2007, em: <http://www.geocities.com/ublattmann/papers/criativo.html>.

Borroto, G. (1997:4) “*Creatividad y trabajo manual*”. Curso pre-reunión. Pedagogía 97. La Habana. Cit. por Ocaña, A. L. O. Em “*La educación y el desarrol de la creatividad profesional: Un reto en la formación de profesionales técnicos*” acessado em 23.Set.2007, em: <http://www.monografias.com/trabajos13/creativ/creativ.shtml>.

Cabrera, M.M. (2006)El desarrollo de la creatividad: un empeño insoslayable, *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), p.1. Acessado em 22 Ago.2007, em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1207Macias.pdf>.

Carrasco V. M., Rivera M L., Navarro N.M., Pizarro C.T, Manríquez P.L. (2006), *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Vol. 39, Nº. 1, 2006, acessado em 30 Jul.2007, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1996292>.

Carmona, B.G. (1997:4) “*Creatividad y trabajo manual*”. Curso pre-reunión. Pedagogía 97. La Habana. Cit. por Ocaña, A. L. O. Em “*La educación y el desarrol de la creatividad profesional: Un reto en la formación de profesionales técnicos*” acessado em 23 Jul.2007, em: <http://www.monografias.com/trabajos13/creativ/creativ.shtml>.

Carvalho, V.T. (2000), *Erros na Administração de medicamentos*. Ribeirão Preto, 131p. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Citado por Melo, J. M. C. *Criatividade no Uso de Ferramentas Pedagógicas: Novo Paradigma Educacional em Curso de Graduação*, Florianópolis, 2001.

Carvalho B.(2006) “*Criatividade, uma introdução*”, acessado em 2 Mar.2007, em: http://www.criativ.pro.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=1.

Castro, A. P. (1995)“Automotivação: como despertar essa energia e transmiti-la às pessoas”. Rio de

Janeiro: Campus, citado por Oliveira, L.R. (2005) Estudo do projecto de vida profissional de alunos universitários do curso de pedagogia, acessado em: 12 Jun. 2007 em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000241374>.

- CIME (2001) – Comissão Interministerial para o Emprego - Terminologia de Formação Profissional - Alguns Conceitos de Base – III – Ministério do Trabalho e da Solidariedade – Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional, Colecção Cadernos de Emprego nº30 Lisboa, Abril de 2001.
- Costa J. A., Melo A. S. (1994) “Dicionário de Língua Portuguesa”, Porto Editor, Porto p. 500
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge. cit. por Fleith, D. S.; Alencar, E.M. L. S., (2005) “Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula” *Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 085-091, acessado em 25 Ago.2007*, em: www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf.
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). *The domain of creativity*. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont, Estados Unidos. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008, acessado em 22 Jul.2007*, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1988b). Society, culture, and person: a systems view of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008, acessado em 22 Jul.2007*, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1988c). Where is the evolving milieu? A response to Gruber. *Creativity Research Journal, 1*, 60-62. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008, acessado em 22 Jul.2007*, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S., (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008, acessado em 22 Jul.2007*, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press. Cit. por Fleith, D. S.; Alencar, E.M. L. S., (2005) “Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula” *Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr, Vol. 21 n. 1, pp. 085-091, acessado em 25 Ago.2007*, em: www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf.
- De La Torre (1982) , “*Educar em la creatividad*”, Narcea, Madrid.
- Dias, M. C., (1997) “*Avaliação das Políticas de Emprego e Formação*” Instituto do Emprego e Formação Profissional, Colecção Estudos nº20, Lisboa, p.36 e 37
- Dillon, J. T. (1992). Problem finding and solving. In S. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press. In, Morais, M.F. (2002) “*Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso*”, Resultados da investigação, acessado em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Duarte, A. F. (2002) “Uma nova formação profissional para um novo mercado de trabalho”, *Revista Formar*, “10 anos no centro da formação”, IEFPP, Lisboa, 2002, pag.208.

- Flanagan, J.C. (1973), A técnica do incidente crítico. Arq. Bras. Psic. Aplicada, Rio de Janeiro, v. 25, N.2,p.99-141, abr / jun. Cit. por Melo, J.M.Couto (2001), Criatividade no Uso de Ferramentas Pedagógicas:Novo Paradigma Educacional em Curso de Graduação, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,p.79-80.
- Fleith, D. S.; Alencar, E.M. L. S., (2005) “Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula” *Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr, Vol. 21 n. 1, pp. 085-091, acedido em 25 Ago.2007em;* www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf.
- Fonseca, V. (1999) “Novos desafios da formação e da qualificação dos recursos humanos no contexto da sociedade cognitiva”, *Revista Formar n°32, IEFP, p.7*
- Gardner J.W.(1995) - *Self-Renewal, the Individual and the Innovative Society*.Cit. por Siqueira, J.(2007), acedido em 27 Mai 2007, em:<http://criatividadeaplicada.com/criatividade-e-motivacao/>.
- Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada. Argentina: Paidós. Citado por Johnson M. C(2006) , “Criatividade II” acedido em 22 Out.2007em: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>.
- Getzels, J.M.; Jackson, P.W.(1962) Creativity and intelligence exploration with gifted students. Nova York: John Wiley, 1962.citados por Pinto M. D. S., Blattmann U. (2002)“Importância Do Desenvolvimento Criativo Em Ambientes Educacionais E Organizacionais, Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.7, n.1/2, p. 59-72, jan./dez.2002, acedido em 23 Jul. 2007, em:<http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/criativo.html> .
- Getzels, J. W. (1987). Creativity, intelligence and problem finding: Retrospect and prospect. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity reasearch*. Buffalo, NY: Bearly. In, Morais, M.F.(2002)“Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acedido em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Gick, M. L. & Lockart, R. S (1995). Cognitive and affective components of insight. . In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.; Cit por Morais.M.F(2006). Alguns Contornos Do Insightou O Entendimento De Um Mecanismo vital À Criatividade, *Revista Recre@rte N°6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834*, acedido em 22 Set. 2007, em: <http://www.iacat.com/Revista/recreate06.htm>.
- Gordon, W.: (1963) *Sinética. El desarrollo de la capacidad creadora*. México, Editorial Herrero Hermanos Sucesores, , p.14. Referencia tomada de Zarandona M.I. (2006) acedido em 3 Jun.2007, em: http://sepiensa.org.mx/contenidos/2006/sinectica/sinectica_1.htm.
- Grudin, R. (1990). *The grace of great thinks*. New York: Ticknor & Fields. Cit por Morais, M.F. (2002) “Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acedido em 22 Mai. 2007<http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Guia Organizativo, (2000) - *Qualificação Inicial; Qualificação Profissional – Percursos formativos qualificantes baseados em unidades capitalizáveis Instituto do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, Maio de 2000.*
- Henriques V. & Uhr, F.& Soares A. (s/d), “A Formação De Conceitos E A Organização Do Conhecimento” acedido em 22 Set. 2007, em: <http://www.cerebromente.org.br/n18/mente/Van-Fat.doc>.
- Hill, K. G. & Amabile, T. (1993). A social psychological perspective on creativity: Intrinsic motivation and creativity in the classroom and workplace. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & D. J. Treffinger (Eds.), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline*. Norwood, NJ: Ablex; Koestler, K. (1989). *The act of creation*. London: Arkaya. Cit

por Morais, M.F.(2002)“Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acessado em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.

http://www.apagina.pt/arquivo_Ano_XIV|nº_152Janeiro|2005Formato_Texto

Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of reflective practice: versions of creative process. *Journal of Creative Behavior*, 38, 75-101. Cit. por Moraes (2006) M. M. “Auto-eficácia e estratégias para criar no trabalho: construção de medidas” Dissertação de mestrado., pág.36.

Jay, E. S. & Perkins, D. N. (1997). Problem finding: The search for mechanism. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook*. Cresskill, NJ: Hampton Press. Cit. por, Morais, M.F.(2002) “Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acessado em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>,

Joly, M.C.R. A. (2001) “A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais”. *Psicol. esc. educ.* [online]. vol.5, no.2 (p.11-20). Acessado em 1 Ago. 2007, em: http://scielo.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1413-8557.)

Johnson M. C. (2006) , “Criatividade II”, acessado em 22 Out.2007, em:<http://www.psicologiaonline.com/articulos/2006/creatividad.shtml>.

King I. (1981)A theory for nursing: systems, concepts, process. New York (NY): Wiley Medical Publications; citado por Machado M.F.A.S, (2005) in Online Brazilian Journal of Nursing, Vol. 4, No 3, acessado em 7 Mai. 2007, em: <http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/rt/printerFriendly/31/12>.

Landau, E. (1987): El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad. Editorial Heber. Barcelona Cit. por Ocaña A., “Exigencias didácticas para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional”, acessado em 23 Mai. 2007, em: <http://www.monografias.com/trabajos13/exigdid/exigdid.shtml?monosearch>.

Langley, P. M & Jones, R.A. (1988). A computational model of scientific insight. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. Cit por Morais.M.F.(2006). Alguns Contornos Do Insightou O Entendimento De Um Mecanismo vital À Criatividade, Revista Recre@rte Nº6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834, acessado em 22 Set. 2007, em: <http://www.iacat.com/Revista/recrearte06.htm>,

Lopes, A.F., Morais, A.M. (2001) “Ensinar ciências físico-químicas no ensino básico -Uma análise sociológica do programa do 8º ano” *Revista de Educação*, X (1), 139-159.

López, R. (1990): “Creatividad y educación”, en *Desarrollo de la creatividad*. Editorial Corporación de Educación Universitaria. Citado por Carrasco V. M., Rivera M L., Navarro N.M., Pizarro C.T, Manríquez P.L. (2006), *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Vol. 39, Nº. 1, 2006, acessado em 30 Jul.2007, em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=1996292>.

Machado M.F.A.S, (2005) in Online Brazilian Journal of Nursing, Vol. 4, No 3, acessado em 7 Mai. 2007, em: <http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/rt/printerFriendly/31/12>.

MacKinnon, (1959) citador por Alencar, E. M. L. S.(1999), “La educación para la creatividad” , *Revista De Educación / Nueva Época Núm. 10 / Julio – Septiembre*, acessado em 6 Abr.2007, em: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10eunice.html>.

- Mayer, R. E. (1995). The search for insight: Greepling with Gestalt Psychology's unsewered questions. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press. Cit por Morais.M.F. Alguns Contornos Do Insightou O Entendimento De Um Mecanismo vital À Criatividade, Revista *Recre@rte* N°6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834, acessado em 22 Set. 2007, em: <http://www.iacat.com/Revista/recreate06.htm>,
- Martínez Llantada, M. (1990): *La creatividad en la escuela*. Palacio de la Convenciones. Cit. por Ocaña A., (2003)“Exigencias didácticas para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional”, acessado em 23 Mai. 2007, em: <http://www.monografias.com/trabajos13/exigdid/exigdid.shtml?monosearch>.
- Martins, V.(s/d), *Da “Sociedade Da Criação” À “Escola Da Criação” Ou De Como É Urgente A Criatividade Na Nossa Escola”*, Breves Notas, acessado em 5 Mar.2007, em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/38.pdf>.
- Mednick, S.A. (1962). The associatives basis of creative process. *Psychological Review*, 69 (3): 220-232. Cit. por Joly, M.C.R. A.. A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais. *Psicol. esc. educ.* [online]. dic. 2001, vol.5, no.2 p.11-20.:acessado em 8 Fev. 2007, em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1413-8557.
- Melo, J.M.Couto (2001), *Criatividade no Uso de Ferramentas Pedagógicas: Novo Paradigma Educacional em Curso de Graduação*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,p.79-80.
- Mitjans, A., y González, F. (1995): *Creatividad, personalidad y educación*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación..Cit por Cabrera, M.M. (2006)El desarrollo de la creatividad: un empeño insoslayable, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), p.1.Acessado em 22 Ago.2007, em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1207Macias.pdf>.
- Mitjás, A. (1995): *Pensar y crear*. Editorial Academia. La Habana. Referencia tomada de Ocaña, A.(2003) in “*La educación y el desarrol de la creatividad profesional: Un reto en la formación de Profesionales técnicos*”, acessado em 23 Jul.2007, em: <http://www.monografias.com/trabajos13/creativ/creativ.shtml>.
- Monson, M.P. & Monson, R.J. (1994). *Literacy in the Content areas. New definitions and decisions for the 21st century*. Newark, IRA. Citado por Joly, M.C.R.A.(2007)A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais. *Psicol. esc. educ.* [online]. dic. 2001, vol.5, no.2, p.11-20. Acessado em 08 Fev. 2007, em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1413-8557.
- Morais, M. F. (2001), *Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem cognitiva*. Braga: CEEP.Cit. por Sara I. & Sara B. (2006) “A Avaliação da Criatividade ou a Necessária Criatividade na Avaliação”, *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento, Ano 8, Numero 1*, p.63.
- Morais, M.F. (2002) “*Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso*”, Resultados da investigação, acessado em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Morais, M.F. (2006) *Alguns contornos do Insight ou o Entendimento de um mecanismo vital à criatividade*, Revista *Recre@rte* N°6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834, acessado em 22 Set. 2007, em: <http://www.iacat.com/Revista/recreate06.htm>.

- Necka (1986) Sem referencias, cit. por Cit. por, Morais, M.F.(2002) “Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso”, Resultados da investigação, acessado em 22 Mai. 2007, em: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Novaes, M.(1971) *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, citada por Schirmer, A. (2001) “*Criatividade e Educação Infantil*”, tese de doutorado, Campinas S.P., p. 10, acessado em 12 Ago.2007, em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000246946>.
- Novaes, (1975), M. H., Adaptação Escolar.
- Novaes, M. (2003), O que se espera de uma educação criativa no futuro. *Psicol. esc. educ.* [online]. dez., Vol.7, no.2, p.155-160. Acessado em 24 Set. 2007, em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S141385572003000200005 &lng=pt&nrm =iso>. ISSN 1413-8557.
- Osborn, A. (1965),O poder Criador da Mente. Ed. IBRASA, São Paulo, citado por Terra J.C. (1999) “Gestão do Conhecimento Aspectos Conceituais e Estudo Exploratório Sobre as Práticas de Empresas Brasileiras”, acessado em 3 de Jun. 2007, em http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/paginas/teses/teses_3.aspx.
- Ocaña, A.(2003a) in “*La educación y el desarrol de la creatividad profesional: Un reto en la formación de Profesionales técnicos*”, acessado em 23 Jul.2007, em: http://www.monografias.com/trabajos13/creativ/creativ.shtml_
- Ocaña, A.,(2003b)“*Estimulación y desarrollo de la creatividad en la educación técnica, tecnológica y profesional*”, acessado em 23 Jul.2007, em: <http://www.monografias.com/trabajos13/curscre/curscre.shtml?monosearch>.
- Ocaña A., (2003c)“*Exigencias didácticas para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional*”, acessado em 23 Mai. 2007, em: <Http://www.monografias.com/trabajos13/exigdid/exigdid.shtml?monosearch>.
- Oliveira,L.R.(2005) Estudo do projecto de vida profissional de alunos universitários do curso de Pedagogia, acessado em 12 Jun. 2007, em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000241374>.
- Parnes, S & Harding, H (1962). A Source Book for Creative Thinking. Charles Scribner's Sons, citado por Terra J.C. (1999) “Gestão do Conhecimento Aspectos Conceituais e Estudo Exploratório Sobre as Práticas de Empresas Brasileiras”, acessado em 04 Jun.2007, em: http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/paginas/teses/teses_3.aspx.
- Pedroso, P. (1992) “A avaliação das Políticas de Formação como processo de investigação” in Revista de Emprego e Formação nº 18 – Instituto do Emprego e Formação Profissional – Lisboa, p.5
- Pinheiro, J., Ramos, L., (1992) “Métodos pedagógicos”, IEFP, Coleção Aprender, volume 12, Lisboa, p.51.
- Pinto M. D. S., Blattmann U. (2002)“*Importância Do Desenvolvimento Criativo Em Ambientes Educacionais E Organizacionais*, Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.7, n.1/2, p. 59-72, Jan./Dez.2002, acessado em 23 Jul. 2007, em: <http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/criativo.html>.
- Portal do IEFP (2007) acessado em 29 Jan. 2007, em

[Http://portal.iefp.pt/portal/page?_dad=gov_portal_iefp&_pageid=117,97188&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.](http://portal.iefp.pt/portal/page?_dad=gov_portal_iefp&_pageid=117,97188&_schema=GOV_PORTAL_IEFP)

- Pozo, J. I. (1998) Teorias Cognitivas da Aprendizagem; 3ª ed. Porto Alegre. Artes Médicas. Cit. por Henriques V. & Uhr, F.& Soares A. (s/d), “A Formação De Conceitos E A Organização Do Conhecimento” acedido em 22 Set. 2007, em: <http://www.cerebromente.org.br/n18/mente/Van-Fat.doc>.
- Predebon, J. (1998) *Criatividade: abrindo o lado inovador da mente um caminho para o exercício prático dessa potencialidade, esquecida ou reprimida quando deixamos de ser criança*. Cit. Por Pinto, M & Blattmann U. “*Importância Do Desenvolvimento Criativo Em Ambientes Educacionais E Organizacionais*”, acedido em 21 Jun. 2007, em <http://www.geocities.com/ublattmann/papers/criativo.html>.
- Rivilla, A. M. y Garcia, M.L.S., (1991) “Didáctica – adaptación ; El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo evaluación, - Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2ªed.
- Rogers, C. (1982) *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós., Cit. por Pinto, M.D.S. Blattmann U. “*Importância Do Desenvolvimento Criativo Em Ambientes Educacionais E Organizacionais*”, acedido em 2 Mai.2007, em: <http://www.geocities.com/ublattmann/papers/criativo.html>.
- Rossmann (s/d) citado por Terra J.C. (1999) “Gestão do Conhecimento Aspectos Conceituais e Estudo Exploratório Sobre as Práticas de Empresas Brasileiras”, acedido em 3 de Jun. 2007, em: http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/paginas/teses/teses_3.aspx.
- Rothenberg, A. (1994) *Creativity and madness: new findings and old stereotypes*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, cit. por Leite, C., Silvana M. (2004) Comunicação apresentada no V.º Congresso Português da Associação Portuguesa de Sociologia - “*Sociedades contemporâneas : reflexividade e acção*”, p.12 – acedido em 22-Mai.2007, em: <http://hdl.handle.net/1822/3474>.
- Ruscio, J.; Whitney, D. M. & Amabile, T. M. (1998). Looking inside the fishbowl of creativity: Verbal and behavioral predictors of creative performance. *Creativity Research Journal*, 11(3), 243-263. Cit por Morais, M.F. “*Criatividade Como (Re)conciliação: Indivíduo, Cultura e Acaso*”, Resultados da investigação, acedido em 22 Mai. 2007, em <http://www.iacat.com/1-Cientifica/reconciliacion.htm>.
- Sánchez M. D. P., Martínez O. L., García M.R.B., Renzulli J. e J. L. C. Costa, (2002) “Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad”, *Psicothema*, Vol. 14, nº 2, pp. 410-414
- Santeiro, T. & Santeiro, F., & Andrade I., (2004) “Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários”, *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 1, p. 95-102.
- Sara I. & Sara B. (2006) “A Avaliação da Criatividade ou a Necessária Criatividade na Avaliação”, *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, Ano 8, Numero 1, p.63.
- Sens, M. J. (1999) “Características e Atributos da Personalidade Criativa” acedido em 28-01-2005, em: <http://www.cce.ufsc.br/~criativ/monicase.htm>.
- Soares H.(2005), “Criatividade e simplicidade”, acedido em 23 Mai. 2007, em: http://internativa.com.br/artigo_criatividade03.html.
- Schirmer, A.C.F. (2001). “*Criatividade E Educação Infantil*”, tese de doutorado, Campinas S.P. p. 8, acedido em 12 Ago. 2007, em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000246946>.

- Siqueira J. (2007) Criatividade e Motivação acessado em 27-Mai.2007, em:
<http://criatividadeaplicada.com/criatividade-e-motivacao/>.
- Spink, M. J. P. (1993), The concept of social representations in social psychology. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3. Acessado em 1 Ago. 2007, em:
http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso.
- Sternberg, R.J. (1988). A three-facet model of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press. Cit. por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acessado em 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Sternberg, R.J. (1991). *A theory of creativity*. Trabalho apresentado no XIV School Psychology Association Colloquium. Braga, Portugal. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acessado em 22 Jul.2007, em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acessado em 22 Jul.2007 <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (3), -15. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acessado em 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008* acessado em, 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688. Cit por Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith D. S. , (2003) “*Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade*” *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008*, acessado em 22 Jul.2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>.
- Sternberg, R.J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23 (2), 60-64, Cit. por Santeiro, T. & Santeiro, F., & Andrade I., (2004) “Professor Facilitador E Inibidor Da Criatividade Segundo Universitários”, *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 1, p. 95-102.
- Terra J.C. (1999) “Gestão do Conhecimento Aspectos Conceituais e Estudo Exploratório Sobre as Práticas de Empresas Brasileiras”, acessado em 3 de Jun. 2007, em:
http://www.terraforum.com.br/sites/terraforum/paginas/teses/teses_3.aspx.
- Torrence y Myers (1979) citado por Rivilla, A. M. y Garcia, M.L.S., (1991) “Didáctica – adaptación ; El curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación, - Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2ªed. P.821.

- Vervalin, C. H. (1975). Que es la creatividad? Em G. A. Davis. & J. A. Scott (Orgs.), Estrategias para la creatividad (pp. 19-23): Paidós. Cit. por Becker, M. (2001) et al. An Exploratory Study about how Creativity is conceived by University Students. *Psicol. Reflex. Crit.*, Vol.. 14, n. 3., acedido em 22 Set. 2007, em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300012&lng=en&nrm=iso>.
- Vieira, M. L. M. (2004) “ A Evolução da Formação Profissional” Referencial de Formação Pedagógica Continua de Formadores/as – Sistemas e Metodologias de Formação Profissional em Portugal – 1960-2003 Ed. Instituto do Emprego e Formação Profissional. p.82
- Wallas, G. (1926). The act of thought. London: Watts. Cit por Morais.M.F.(2006) Alguns Contornos Do Insight ou O Entendimento De Um Mecanismo vital À Criatividade, Revista Recre@rte Nº6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834, acedido em 2 Set. 2007, em <http://www.iacat.com/Revista/recreate06.htm>.
- Wertheimer,(1945) Cit por Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid – España. Ediciones Morata,
- Zarandona M.I. (2006), acedido em 30 Mai.2007em: http://sepiensa.org.mx/contenidos/2006/sinectica/sinectica_1.htm.