

## FUNDAMENTOS DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

 <https://doi.org/10.56238/arev7n1-169>

**Data de submissão:** 20/12/2024

**Data de publicação:** 20/01/2025

**Angelina Júlio Chadreque**

Doutoranda em Educação

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: angelchadreque@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1475-0764>

**Thaiany Guedes da Silva**

Doutora em Educação

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: professorathaianyguedes@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo deste estudo foi explorar os fundamentos do processo cognitivo da criatividade e suas implicações para a avaliação da aprendizagem. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, embasando nossas discussões em teóricos como Vygotsky (2012), Luckesi (2011) e Libâneo (2013), entre outros. Concluímos que a criatividade, como componente essencial dos processos cognitivos – incluindo memória e compreensão – desempenha um papel central na eficácia do processo educativo. A falta de estímulos à criatividade na avaliação da aprendizagem pode levar à percepção de inadequação por parte dos professores, evidenciando a necessidade de uma formação profissional que valorize essa dimensão. Ademais, o desenvolvimento cognitivo da criatividade está diretamente relacionado à melhoria do desempenho acadêmico e profissional dos estudantes, fortalecendo seu engajamento social e laboral e contribuindo para a construção de uma sociedade mais dinâmica e focada no desenvolvimento integral do indivíduo.

**Palavras-chave:** Cognição. Criatividade. Avaliação de Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, no qual apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tivemos como objeto de discussão os fundamentos do processo cognitivo da criatividade e suas implicações à avaliação da aprendizagem.

Apesar de os estudos dos fundamentos do processo cognitivo da criatividade e de os estudos da avaliação da aprendizagem se concentrarem em distintos campos epistemológicos, há a emergência de intercâmbios promissores do esforço articulador desses conceitos, podendo oferecer contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a avaliação da aprendizagem é redimensionada para permitir ou potencializar a aprendizagem criativa.

Assim sendo, a criatividade tem constituído objeto de contínua discussão na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito à atividade pedagógica. Nos últimos períodos, vê-se um crescente interesse sobre esse tema. Para Lins e Miyata (2008), avaliar a construção da criatividade e de uma imagem mental é um desafio para todos os docentes, pois, mesmo se analisarmos o número de pesquisas efetivas sobre esse tema, é evidente que a complicação destas funções do ser humano torna o seu entendimento algo complexo.

De modo frequente o pensamento criativo tem sido classificado como um diferencial próprio daqueles indivíduos que revelam talentos de uma competência intelectual superior. Para Lins e Miyata (2008), a criatividade é um privilégio outorgado a raros gênios, o que constituiria ainda uma consequência da filosofia gnóstica ao esclarecer as centelhas divinas, derivadas do demiurgo criador da humanidade, mas que só tombariam sobre alguns escolhidos.

Quanto a essa abordagem, observe-se que existem dois universos sociais que discutem a criatividade e sua importância no dia-a-dia: o primeiro universo é do mundo do trabalho, no qual todos os empregadores têm exigido dos candidatos e dos seus funcionários a aptidão de serem criativos nas tarefas; e o outro universo, no qual se observa a criatividade como objeto de estudo, é a Educação (Lins; Miyata, 2008).

No que se refere à avaliação, podemos entendê-la como um ato de investigar a qualidade daquilo que estabelece seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade (Luckesi, 2011). Neste sentido, a avaliação não resolve nada em si mesma, mas auxilia nas tomadas de decisões sobre ações pedagógicas e administrativas na perspectiva da eficaz dos resultados desejados. Isto implica dizer que a avaliação da aprendizagem é como um recurso subsidiário para a aquisição de resultados satisfatórios em fatos pedagógicos planificados no âmbito escolar.

Apesar de haver um movimento de pensar a avaliação como uma ação isolada e afastada do pedagógico, o que tem se tornado tradição tanto na vida escolar como nas representações da sociedade, é preciso romper com esse padrão, pois a ação de avaliar é muito mais do que a ação técnica isolada (Luckesi, 2011). Assim sendo, como é possível observar no processo da prática dos exames escolares, aprende-se a versar a avaliação como algo à parte da ação pedagógica e tais exames, geralmente, continuam a desconsiderar as práticas de ensinar e aprender.

Contudo, como ressaltado por Luckesi (2011), a avaliação não se dá dessa maneira, sob pena de não ser um processo de avaliação de fato, visto que tal processo é parte da ação pedagógica, formando um todo com os atos de planejar e executar. Neste contexto, partindo dos entendimentos de Lins e Miyata (2008) e Luckesi (2011), apresentados brevemente acima, tivemos como objetivo neste estudo explorar os fundamentos do processo cognitivo da criatividade e suas implicações para a avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito à organização deste artigo, depois desta introdução, ela se deu da seguinte forma: na segunda seção, apresentamos algumas discussões acerca dos aspectos teórico metodológicos da pesquisa; na terceira seção, realizamos algumas discussões sobre as concepções de cognição, criatividade e sobre as implicâncias delas no processo de avaliação da aprendizagem; e, por último, finalizamos fazendo algumas considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa. Esta abordagem se voltada para um nível de realidade que não pode ser quantificado, um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2007).

Além disso, como ressaltado por Lüdke e André (2013), a abordagem qualitativa se caracteriza pelo ambiente natural como sua fonte direta de dados, requerendo um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e/ou a situação que está sendo investigada e, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo. Ainda segundo as autoras, os dados coletados são predominantemente descritivos, isto é, ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.

Como procedimento teórico-metodológico, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008), se caracteriza pela análise sistemática e crítica de materiais já publicados e amplamente disponíveis para consulta. Ainda de acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite reunir e interpretar informações contidas em livros, artigos científicos, dissertações,

teses e outros documentos relevantes, sendo fundamental para o embasamento teórico de estudos acadêmicos. Assim, este método possibilita identificar, explorar e sintetizar diferentes perspectivas sobre o tema, promovendo um diálogo entre as ideias dos autores e a análise crítica desenvolvida pelo pesquisador.

Neste contínuo, conforme destacado por Martins e Pinto (2001), a pesquisa bibliográfica não se limita à simples coleta de informações, mas trata-se de uma etapa essencial que permite compreender a profundidade e a complexidade do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que oferece suporte para a formulação de hipóteses e a construção de novas interpretações. Assim sendo, é crucial selecionar fontes confiáveis e cientificamente reconhecidas, garantindo que as informações utilizadas sejam pertinentes, atualizadas e alinhadas ao objetivo do estudo.

De todo modo, como podemos observar nas discussões de Martins e Pinto (2001) e Gil (2008), a pesquisa bibliográfica desempenha um papel central na contextualização histórica e epistemológica do problema investigado, permitindo identificar lacunas no conhecimento existente e contribuindo para a delimitação de abordagens metodológicas mais adequadas. Assim, esse procedimento não apenas fundamenta teoricamente a investigação, mas também favorece uma compreensão mais ampla e crítica do tema, ampliando as possibilidades de análise e discussão.

### **3 DISCUSSÕES: COGNIÇÃO, CRIATIVIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

#### **3.1 CONCEPÇÕES DE COGNIÇÃO**

Cognição é um ato ou efeito de conhecer, processo ou faculdade de aquisição de conhecimento e, em um sentido geral, se refere ao que está relacionado ao conhecimento, ou seja, ao armazenamento das diferentes composições de informações tidas por meio da aprendizagem e da experiência (Vereza, 2016). Neste sentido, podemos compreender a cognição como capacidade mental para pensar, raciocinar, interpretar, compreender, adquirir conhecimento, lembrar, organizar informação, analisar e resolver problemas. Frente à multiplicidade e multidimensionalidade do que pode ser aprendido e do que compõe a cognição, as Ciências Cognitivas tentam explicar como é que os seres humanos adquirem conhecimento acerca deles próprios, dos outros e do mundo que os rodeia (Vereza, 2016).

Nas várias definições, localizamos como núcleo comum o modo de a cognição ser vista principalmente como um processo de aquisição de conhecimento ou de raciocínio, haja vista a menção à memória, à atenção e à imaginação. Sendo assim, a cognição é normalmente associada aos processos envolvidos na aquisição de conhecimento.

Neste contexto, a noção de cognição como processo remete à noção de desenvolvimento cognitivo, uma outra definição amplamente divulgada a partir dos paradigmas construtivista e

sociointeracionista (Martins, 1997), principalmente daqueles conhecidos no Brasil a partir das contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é abordado como função lógicas, distribuídos em quatro estágios no processo de aquisição de estruturas, que formam um conjunto unificado de conhecimento ou de habilidades cognitivas, assim pensados: estágio sensório-motor, do nascimento até aos dois anos de idade; estágio pré-operatório, dos dois anos até aos sete anos de idade; estágio das operações concretas ou operatório, dos sete anos até aos onze anos; estágio das operações formais, dos onze anos aos dezessete anos de idade (Piaget, 1999).

Para melhor entender esta área do desenvolvimento, Piaget (1999) defende que o termo cognição é visto como um processo ativo e interativo. É um processo permanente de avanços e recuos entre a pessoa e o meio de aprendizagem, é um processo dialético pois não depende só do estudante nem apenas da estimulação exterior, assim, o desenvolvimento cognitivo depende da interação que se constitui entre o estudante e o meio de aprendizagem. De todo modo, as funções cognitivas abarcam os domínios da atenção, da percepção, da linguagem, designadamente da compreensão e fluência verbal, de vários tipos de aprendizagem e de memória, de processamento da informação, da organização perceptiva e do funcionamento executivo.

Já na teoria vygotskiana, o desenvolvimento cognitivo é interpretado a partir de um viés sociocultural, que dá um forte enfoque as interações no ambiente social enquanto meio que impulsiona o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2012). O conhecimento de cognição que justifica a linguística cognitiva, por sua vez, se afasta da perspectiva, tanto teórica como do senso comum, que liga a cognição a aquisição de conhecimento (inclusive linguístico) e a um conjunto de habilidades cognitivas, muitas vezes ligadas à capacidade intelectual (Vereza, 2016).

Ao esclarecermos a linguagem como um dos primeiros processos superiores, fazemos por ter em pensamento que é a partir desse mecanismo que outros elementos são possibilitados, tais como a consciência e a reflexão, que permitem o ser humano pensar sua própria ideia, compreendendo, imaginando e respondendo de maneira criativa os problemas do meio ambiente. Assim sendo, Maturana (2001) ressalta que a característica fundamental da linguagem, é sua capacidade para modificar de modo radical os domínios comportamentais humanos permitindo novos fenômenos, sendo a reflexão e a consciência importante, dentre outras coisas, para permitir descrever a si mesmo e a sua circunstância.

Neste contexto, enfatizamos três habilidades cognitivas que são importantes: a primeira diz respeito a habilidade sintética de redefinir problemas, ou seja, a habilidade de ver o problema sob um novo ângulo; a segunda corresponde à habilidade de saber analisar, de reconhecer as suas próprias

ideias, inferindo o que vale a pena investir; e a terceira, é a habilidade prática-contextual, isto é, de ser capaz de convencer outras pessoas sobre o valor das próprias ideias (Sternberg, 2010). Em suma, neste estudo, compreendemos a cognição com um complexo processo de produção de si e do mundo que se dá na relação com os pares, sendo mediado pelos signos e as linguagens partilhados na cultura (Tomasello, 2019 apud Sternberg, 2010).

### 3.2 CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE

Iniciamos nossas discussões com uma definição objetiva de criatividade. Assim sendo, segundo Robinson (2019), a criatividade é o processo de desenvolver ideias originais que tenham valor, valor esse tão plural quanto o humano, porque tem relação com os comportamentos avaliados como valorosos em determinada sociedade.

Neste sentido, a criatividade é importante na ciência, na descoberta de novos fatos científicos, nas novas invenções. Além disso, ela também possibilita a criação de novos postos de trabalho. Portanto, a construção de práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento da criatividade faz parte de um projeto amplo, que se ramifica nos âmbitos políticos e sociais. Neste contexto, a imaginação é a fonte da criatividade, contudo, imaginação e criatividade são dois processos diferentes, porém, complementares (Robinson, 2019).

Segundo Vygotsky (2012), a relação entre imaginação e criatividade na infância ocorre de forma distinta daquela que ocorre na vida adulta, pois todos os fatores adquirem um aspecto diferente, em diferentes momentos da infância. É por esta razão que, em cada época do desenvolvimento da infância, a imaginação criativa se dá de uma maneira particular, conforme o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Essa imaginação na infância é profundamente influenciada pelas experiências que ela vivencia, as quais se estruturam e crescem de forma contínua, carregando características únicas e profundas que a diferenciam da experiência do adulto. Nesse contexto, Vygotsky (2012) enfatiza a relação entre a criança e o meio em que está inserida. Esse meio, seja ele mais complexo ou mais simples, moldado por tradições e influências culturais, desempenha um papel fundamental ao estimular e direcionar o processo criativo da criança, que se distingue significativamente daquele observado no adulto.

Além disso, como observamos em Vygotsky (2012), é importante enfatizar que os interesses da criança são distintos dos do adulto, o que contribui para que o funcionamento de sua imaginação seja diversificado. Assim, a criatividade infantil reflete uma dinâmica própria, marcada por percepções e interpretações do mundo que diferem das perspectivas adultas, evidenciando a singularidade do pensamento criativo na infância.

Ainda em consonância com as interpretações do autor, as experiências da criança são mais elementares do que as experiências do adulto, sendo, também, seus interesses mais simples e elementares, de modo que, por fenecimento, a sua relação com o seu contexto é igual menos complexa, carente da exatidão e variedade do comportamento da pessoa adulta, para tanto, todos esses fatores são fundamentais definidores da tarefa da imaginação.

No ponto de vista de Vygotsky (2012), a infância é acatada como sendo o tempo em que mais se desenvolve a fantasia e, de acordo com esta ideia, na medida em que a criança se desenvolve, a sua imaginação e a força da sua fantasia começam a diminuir. É por esse motivo, os reais produtos da imaginação criativa, em todas as arenas da tarefa criativa, cabem à fantasia amadurecida. Com isso, a criatividade está relacionada fundamentalmente com dois pontos centrais, personalidade e motivação, e alguns aspectos que colaboram para o desenvolvimento do potencial criador são a autonomia, a flexibilidade pessoal, a abertura à experiência, a autoconfiança, a persistência e a sensibilidade emocional (Oliveira, 2021).

Além disso, na concepção de Robinson (2019), há algumas habilidades cognitivas necessária para o desenvolvimento da criatividade, como: habilidade associativa – competência de conectar ideias remotas; habilidades analógicas – referem-se ao uso de relações para comparar, elaborar e mesmo transformar informações; habilidades metafóricas – competência de se referir a um objeto em termos de outros, produzindo sentidos figurados por meio de comparações implícitas (metáforas), fazendo aparecerem formas novas de representações mentais; e habilidades abstratas – competências de isolar mentalmente um ou mais elementos de um todo.

Imaginemos as referidas habilidades que compõem e estruturam a criatividade no contexto educacional. São muitas as possibilidades de exercícios e mesmo processos avaliativos que contemplem a conexão entre ideias ou transformação de informações, é isto que fazemos a todo momento quando apresentamos um texto e pedimos para que os estudantes tragam suas relações. No Ensino Superior, quando solicitamos os mapas mentais, induzimos a competência para isolar elementos, ao mesmo tempo que são operadas relações destes objetos com outros.

Podemos dizer que o indivíduo criativo se caracteriza pela pertinência das suas motivações e pela intensidade dos motivos que o levam a superar obstáculos e a vencer barreiras. Sendo assim, a personalidade criativa tem interesse pela mudança, pela originalidade podendo favorecer a aceleração do pensamento criativo. Ressalta-se que a compreensão da personalidade criativa é aquela que está sempre pronta para abandonar classificações antigas e para perceber ricas e novas possibilidades.

Deste modo, para Henriques (2015), a criatividade refere-se às habilidades mais características da pessoa criativa, sendo que o produto criativo depende dos traços de personalidade e da motivação,

enfatizando a originalidade e a operacionalização. Assim, a criatividade é a habilidade de produzir trabalhos novos (originais). Contudo, nas discussões sobre criatividade, algumas teorias dão mais destaque aos traços motivacionais e de personalidade do indivíduo criativo, outras realçam os traços intelectuais e estilos cognitivos presentes na pessoa criativa.

Na abordagem de Alencar e Fleith (2003), a criatividade satisfaz três condições básicas: a) uma resposta nova ou pelo menos estatisticamente infrequente; b) a resposta deve afeiçoar-se à realidade e servir para a resolução de problema; e c) deve incluir uma avaliação, elaboração e desenvolvimento de insight original. Nesta abordagem cognitiva, ressalta-se os traços e estilos cognitivos presentes no indivíduo criativo, entendidos como básicos ou fundamentais para a criatividade das características cognitivas do indivíduo. Assim, para um entendimento científico desse problema, se exige abordar a criatividade mais como uma regra do que como uma exceção, pois a criatividade se constitui como condição necessária para a existência, e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo com uma pequena novidade, é devido ao processo criativo humano.

No que se refere ao seu estudo, de acordo com Gardner (1996, p. 31), a criatividade pode ser investigada seguindo algumas diretrizes fundamentais. Primeiramente, o autor destaca que “uma pessoa é criativa num domínio e não em todos os domínios”, sugerindo que a criatividade é específica a um campo de conhecimento, não se estendendo necessariamente a várias áreas. Em segundo lugar, Gardner afirma que “os indivíduos criativos manifestam regularmente sua criatividade”, indicando que a expressão criativa tende a ser uma característica consistente desses indivíduos. Em terceiro lugar, ele observa que “a criatividade envolve a criação de produtos ou a elaboração de novas perguntas, assim como a solução de problemas”, evidenciando o aspecto inovador e resolutivo do processo criativo. Por fim, o autor ressalta que as atividades criativas só são reconhecidas como tais quando obtêm aceitação dentro de uma determinada cultura.

Para Vygotsky (2012), uma das perguntas mais fundamental da Psicologia da Educação é o caso da criatividade, do seu desenvolvimento e promoção, e do significado da atividade criativa para o desenvolvimento geral e a maturação da criança. Na primeira infância encontra-se o processo criativo que se manifesta nos jogos. O jogo da criança serve como reflexo daquilo que ela viu e ouviu dos mais velhos, não é uma simples recordação do que viveu, é uma reelaboração criativa das impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas.

Problematizando o tema em questão, Ostrower (2004) salienta que a natureza criativa humana se forma no contexto cultural, pois todas as pessoas se desenvolvem em uma realidade social, cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo, a sua criatividade representa os potenciais de um ser único e sua criação será a realização dessas

potencialidades já no contexto de determinada cultura. Criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Por isso a criatividade forma o homem para ter a capacidade de saber pensar criticamente, ter um olhar crítico e saber resolver os problemas que se encontra na sociedade.

Esta temática é importante no campo da Educação porque mobiliza o potencial criativo em todas as disciplinas e, também, é relevante na reformulação de método de ensino, na elaboração dos planos de aula, na mudança de atitudes por parte dos professores e alunos. Assim, ensinar para a criatividade implica primeiramente promover não só atitudes criadoras, excluindo o princípio simplista de que o indivíduo é criador apenas e só por efeito da hereditariedade.

Como ressaltado por Ostrower (2004), entre as várias teorias que se debruçam e se destacam sobre o estudo da criatividade, uma das que se destacam estão as psicológicas, que dialoga com as teorias de Sternberg e Lubart, que sustenta que para dar contribuição significativa à determinada área, é necessário ter o conhecimento sobre aquela área, e com a Teoria da Personalidade, que destaca as pessoas com alta produção, focalizando muito mais suas atenções e energia no trabalho. Assim, as teorias psicológicas procuram estudar o problema da personalidade e do comportamento criativo, porque uma personalidade tem padrão único de traços individuais pelo qual cada indivíduo difere do outro, de modo que, o padrão de criatividade manifesta-se num comportamento criativo.

Neste cenário, as personalidades criadoras divergem na “atuação”, de onde advêm os ritmos da criatividade, na qual a importância social e cultural na criatividade é grande. Assim sendo, a cognição é um processo através do qual o mundo de acepções tem origem na medida que o ser se encontra no mundo, constitui relações de significação, isto é, dá significados a realidade em que se depara. Enquanto a criatividade é um processo que abarca diferentes etapas, como a compreensão de lacunas em algum tipo de informação, a identificação de soluções para essa lacuna e a quebra de barreiras.

De todo modo, a cognição e a criatividade exercem papel fundamental no contexto da educação e da adaptação do indivíduo ao meio-ambiente, uma vez que a personalidade criativa tende a facilidade em aprimorar as dificuldades que aparecem na sua comunicação até chegar ao verdadeiro encontro consigo e com as demais. Para Bock, Furtado e Teixeira (2008), a relação existente entre cognição e criatividade se desenvolve em um contexto histórico, cultural e social. Nesta perspectiva, a Educação tem o papel de evidenciar ambas como fundamentais para o desenvolvimento e expressão dos indivíduos. Em síntese, podemos compreender que o processo cognitivo da criatividade no contexto da Educação atua no sentido de estimular a aprendizagem reflexiva, o raciocínio, a utilizar estratégias de resolução de problemas etc. (Fonseca, 2011).

### 3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com um projeto de ensino, não contendo uma finalidade em si, mas ajuda um curso de ação que busca construir um resultado previamente pensado. É por essa razão que não a avaliação não pode ser pensada, analisada, definida ou delineada sem um projeto que a articule.

Para Luckesi (2008), a prática da avaliação de aprendizagem contribui ao servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitam o efetivo desenvolvimento dos estudantes, por meio de assimilação ativa do legado cultural da sociedade. Entretanto, o objetivo fundamental é o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, das habilidades motoras em articulação com todas as aptidões, hábitos e convicções do viver. Capacidades como analisar, compreender, sintetizar, superar, comparar, julgar, escolher, e saber decidir não são inatas e podem ser desenvolvidas, a partir de relações de conhecimentos.

Na sociedade humana, conhecer é sempre um projeto formativo, no sentido de que há intenções desenhadas e modos de propor as relações que estruturam e dão corpo aos diferentes projetos de ser humano e sociedade. Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser uma perspectiva de rompimento com o projeto tecnicista, segregador, pontual e individual da avaliação tradicional que, alinhada ao formato fabril, buscava verificar a qualidade das aprendizagens como se os estudantes estivessem nas mesmas esteiras que qualquer objeto inanimado das fábricas (Luckesi, 2008).

São tantos os prejuízos desse modelo, como seu caráter punitivo, antipedagógico, reprodutivo das desigualdades sociais. Mas queremos destacar aqui seu limite ao que se refere a ausência de profundidade do que é possível avaliar, bem como da distância desse instrumento em relação à compreensão teoricamente produzida acerca do desenvolvimento cognitivo, para em seguida defender a avaliação da aprendizagem em sua dimensão criativa, como projeto de superação desses limites.

Para Luckesi (2008), está sendo difícil para os educadores passar dos hábitos concernentes aos exames do ensino para hábitos referentes à avaliação. As causas que suscitam essa dificuldade podem ser sintetizadas por três tópicos: 1) as contribuições da história da educação, visto que os exames que conhecemos hoje foram sistematizados com a emergência da modernidade, no Século XVI; 2) o modelo de sociedade no qual vivemos, o modelo burguês, em sua constituição é excluente, uma característica reproduzida pelos exames; e 3) a repetição inconsciente do que ocorreu com cada um de nós, ao longo de nossa vida educacional.

Contudo, para o autor, a avaliação da aprendizagem deve ser democrática, inclusiva, acolhendo a todos, o que se combate ao modelo social hierarquizado e excluente da sociedade burguesa. Atuar

inclusivamente numa sociedade excludente exige ter a consciência crítica, carece de desejo político, de se afrontar com esta maneira de ser, que já não nos faz parte.

De acordo com Luckesi (2008), a utilização da avaliação da aprendizagem como instrumento de investigação e intervenção voltado à obtenção de resultados bem-sucedidos nas instituições de ensino representa uma ação disruptiva em relação ao modelo social vigente. Essa prática desafia uma sociedade marcada por exclusões, promovendo um modo de agir inclusivo que exige esforço político e compromisso com a transformação. Enquanto os exames foram estruturados no século XVI, a avaliação da aprendizagem emergiu apenas no século XX, marcando uma mudança significativa na educação. Neste sentido, professores que utilizam a avaliação da aprendizagem como ferramenta pedagógica precisam ter clareza de que estão rompendo com uma tradição educacional excludente, enraizada em cinco séculos de história.

Somando-se a isto, é válido ressaltar que a avaliação, em qualquer tarefa humana, é essencial para alcançar resultados produtivos, pois ela permite diagnosticar e investigar problemas, utilizando os dados obtidos para intervir de maneira eficaz e orientar os processos na direção de objetivos desejados. Essa abordagem reflete a prática contemporânea, onde o ato de avaliar é uma ferramenta indispensável para aqueles que buscam alcançar resultados qualitativos e aceitáveis em suas ações. Assim, a avaliação não apenas mede resultados, mas também orienta e qualifica os processos para promover mudanças positivas e inclusivas (Luckesi, 2008).

Na abordagem de Luckesi (2008), surge uma questão central: qual é a pedagogia subjacente a uma prática educativa que se concentra unicamente no preparo dos educandos para o vestibular, entendido como um exame? Essa pedagogia, claramente, não forma o estudante como um ser histórico, crítico, investigador e consciente de sua incompletude, pois, pelo contrário, ela o molda apenas como alguém que deve produzir resultados conforme os parâmetros estabelecidos pela escola.

Neste contexto, para que o professor atue com foco na avaliação formativa, é fundamental que ele perceba o estudante como um ser em movimento, em constante formação, e baseie suas ações nessa compreensão. Isso não significa que o preparo para o vestibular deva ser negligenciado; ele pode e deve ser uma das preocupações da prática educativa, mas não a única. A preparação para exames pode ser realizada, por exemplo, por meio de simulados na escola, sem recorrer a práticas que gerem ansiedade excessiva e tornem o ambiente de aprendizado opressivo.

Na sala de aula, a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo educacional, não como um fim em si mesma, como nos alerta Luckesi (2008). Um ensino de qualidade é aquele que prioriza o processo de aprendizado e, consequentemente, alcança resultados significativos e satisfatórios. E, por isso, a avaliação da aprendizagem deve promover a assimilação

profunda dos conceitos, demonstrada de maneira prática e cotidiana nas interações em sala de aula, valorizando e possibilitando o desenvolvimento integral do estudante, respeitando sua trajetória e estimulando seu potencial crítico e criativo.

Na perspectiva de Libâneo (2013), a avaliação é uma tarefa didática essencial e contínua no trabalho docente, sendo indispensável para acompanhar de forma sistemática o processo de ensino e aprendizagem, pois ela possibilita comparar os resultados alcançados durante a interação entre professor e estudantes com os objetivos previamente estabelecidos, permitindo identificar avanços e dificuldades e orientando ajustes necessários para a efetividade do processo pedagógico.

Nesse contexto, destacamos a importância da avaliação em sua função diagnóstica, pois ela nos serve como base para a continuidade e aprimoramento do trabalho docente, sobretudo no que diz respeito ao planejamento, funcionando como um instrumento de monitoramento preciso do desenvolvimento acadêmico e científico, contribuindo para adequar as estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes.

Essa abordagem diagnóstica proposta por Libâneo (2013) não se limita a um único momento, mas ocorre de maneira cíclica e integrada: no início, para identificar o ponto de partida dos estudantes; durante, para acompanhar e redirecionar o processo; e ao final, para avaliar os resultados em relação aos objetivos traçados. Assim sendo, a avaliação não é apenas um mecanismo de mensuração, mas um recurso reflexivo que permite ao professor compreender e enfrentar os desafios inerentes ao processo educativo, assumindo de forma consciente os progressos e dificuldades dos estudantes.

No que tange à relação entre criatividade e avaliação da aprendizagem, Lins e Miyata (2008) destacam que a criatividade tem sido amplamente debatida na contemporaneidade, sobretudo no contexto da atividade pedagógica, sendo considerada um aspecto crucial a ser incentivado entre os estudantes. Contudo, apesar de ser um tema investigado há décadas, observa-se um interesse crescente sobre o assunto, porém, avaliar a construção da criatividade continua sendo um grande desafio para os professores.

Para Lins e Miyata (2008), a avaliação da aprendizagem criativa visa desenvolver nos estudantes habilidades de pensamento criativo, características de personalidade associadas à criatividade, e estratégias específicas que promovam o desenvolvimento e a expressão dessas habilidades. Além disso, para os autores, a prática de avaliação pelos professores deve considerar aspectos que favoreçam a criatividade em seus alunos, criando ambientes pedagógicos que estimulam a originalidade e a inovação.

Lins e Miyata (2008) também apontam que a avaliação da criatividade depende de experiências prévias armazenadas na estrutura cognitiva do indivíduo, e esses processos estão intrinsecamente

relacionados a fatores como fluência, flexibilidade e originalidade. Ainda de acordo com os autores, o pensamento criativo é essencial na avaliação da aprendizagem, contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Desta forma, a criatividade não é apenas um objetivo educacional, mas também uma ferramenta indispensável para o sucesso no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Em suma, a avaliação da aprendizagem, quando articulada a um projeto pedagógico coerente, transcende seu caráter meramente técnico, transformando-se em um instrumento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a inclusão da criatividade como elemento central na avaliação, conforme Lins e Miyata (2008), reforça a relevância de ambientes pedagógicos que estimulem a originalidade e a inovação. De modo que a avaliação não deve apenas medir conhecimentos, mas também fomentar habilidades essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos. Portanto, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um recurso dinâmico e reflexivo, capaz de orientar práticas pedagógicas transformadoras, promover o potencial criativo e crítico dos estudantes, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e significativa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, tivemos como objetivo explorar os fundamentos do processo cognitivo da criatividade e suas implicações para a avaliação da aprendizagem. Assim sendo, as discussões sobre criatividade no ensino buscam desenvolver estratégias que promovam sua expressão, destacando o papel essencial da motivação e da autoestima como fatores que potencializam a criatividade no ambiente educacional.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem desempenha um papel crucial ao criar um espaço propício para a criatividade, devendo estar pautada no desenvolvimento das competências dos estudantes, e promover a construção de conhecimentos, habilidades e hábitos que permitam seu desenvolvimento pleno, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Conclui-se que a criatividade, enquanto componente dos processos cognitivos – como memória e compreensão –, é central para a eficácia do processo educativo, de modo que a ausência de estímulos à criatividade na avaliação da aprendizagem pode gerar uma percepção de inadequação por parte dos professores, evidenciando a necessidade de uma formação profissional que valorize este aspecto.

Além disso, o desenvolvimento cognitivo da criatividade contribui diretamente para a melhoria do desempenho acadêmico e profissional dos estudantes, fortalecendo seu engajamento social e

laboral, corroborando para a construção de uma sociedade mais dinâmica e centrada no desenvolvimento integral do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 19, n.1, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Bw5kHpvCYwFPsfxM7n5FMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 14. ed. São Paulo: Editora Gráfica, 2008.
- FONSECA, Vitor da. *Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. 5. ed. São Paulo: Editoria Vozes, 2011.
- GARDNER, Howard. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HENRIQUES, Maria Calado Branco Ponte. *Processos cognitivos associados à criatividade: contributos para a adaptação e validação da escala CPAC em Portugal*. 2015. 87f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; MIYATA, Edson Seiti. Avaliação a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica Universidade Federal de Rio de Janeiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 455-468, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a08.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Merli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MARTINS, Gilberto Andrade; PINTO, Ricardo Lopes. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série *Idéias*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 111-122, 1997. Disponível em: [https://tugyn.tripod.com/o\\_papel\\_das\\_interacoes\\_na\\_sala.pdf](https://tugyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf). Acesso em: 17 mar. 2024.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. A formação inicial docente na perspectiva do professor pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade. 2021. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro, 1999.

ROBINSON, Ken. Somos Todos Criativos. São Paulo: Editora Lad, 2019.

VEREZA, Solange Coelho. Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da linguística cognitiva. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 561-573, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/X7DTzb3DFqDPYvNrszLxVSB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e criatividade na infância. Lisboa: Dinalivros, 2012.