

Processos de criação do professor-autor: esboços para a composição de uma paisagem em movimento

Renata Alencar¹

Tailze Melo²

Resumo

Este artigo propõe quatro “zonas de contato” como resultado de uma pesquisa exploratória sobre possíveis diálogos epistemológicos entre os estudos dos processos de criação e as pesquisas contemporâneas em educação. As “zonas de contato” mapeadas são: “professor-autor”; “criatividade como competência”; “processos criativos como pista metodológica” e “documentos de processo para o metaconhecimento do professor-autor”. Por se constituir em etapa de uma pesquisa em desenvolvimento, as reflexões aqui apresentadas enfatizam as dimensões epistemológicas e conceituais que subsidiam as discussões sobre o trabalho criativo do professor-autor.

Palavras-chave: Professor-autor. Processos de criação. Crítica de processos.

Abstract

This article proposes four “contact zones” as a result of an exploratory research on possible epistemological dialogues between studies of creation processes and contemporary research in education. The “contact zones” are: “teacher-author”; “creativity as competence”; “creative processes as a methodological track” and “process documents for author-teacher metaknowledge”. It’s a stage of a research in progress. So the reflections presented here emphasize the epistemological and conceptual dimensions that subsidize the discussions about the creative work of the author-teacher.

Keywords: Teacher-author. Creation processes. Process criticism.

Revista de
Crítica Genética
ISSN 2596-2477

N. 48• 2022

Submetido:
30/08/2022

Aceito:
21/12/2022

-
- 1 Doutora em Artes pela UFMG, Mestre em Comunicação Social pela UFMG e graduada em Comunicação Social pela PUC Minas. Coordenadora do Programa de pós-graduação Lato sensu "Processos criativos", no IEC - PUC Minas. E-mail: alencar.re@gmail.com.
 - 2 Doutora em Estudos Literários pela UFMG e Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Coordenadora do Programa de pós-graduação Lato sensu "Processos criativos", no IEC - PUC Minas. E-mail: tailzefmelo@gmail.com.

Introdução

A comunidade leitora à qual esse texto se dirige prioritariamente conhece bem o legado que a crítica genética construiu, desde suas primeiras formulações, no final da década de 1960, na França. Esse campo de estudos — contemporaneamente também formulado na perspectiva da crítica de processos, inaugurou percursos de análise não dos objetos estéticos acabados, mas do movimento escritural, do gesto em gerúndio da criação sendo tecida. Ainda que as criações finalizadas possam ser consideradas em seus movimentos de análise, o objeto de estudo por excelência da crítica de processos se constitui mesmo é nos documentos de criação.

Na abordagem desses registros — prototextos, na terminologia da crítica genética — capturamos as dúvidas que disparam o criar, as hesitações que se interpõem no percurso e também as hipóteses que vão sendo experimentadas no fazer criativo. E assim, nós, na condição de críticos de processos, alcançamos o entendimento de que, entre a questão que motiva a criação e a obra “final”, não há uma linha e sim uma rede que mobiliza habilidades, articula conhecimentos diversos e experimenta as materialidades expressivas das linguagens. O nosso olhar analista, com a lente especializada, perspicaz e sensível da crítica de processos, é capaz de capturar índices que nos desvelam alguns picos de uma dada rede de criação. Nunca a rede é acessada de forma totalizante, mas conseguimos resgatar dela marcas de um movimento escritural.

Feita essa breve contextualização, apresentamos duas questões que orientam as reflexões deste texto: como os estudos dos processos de criação podem contribuir para o campo da educação? Que diálogos epistemológicos podem ser sistematizados entre esses dois campos de saberes, de modo a subsidiar um entendimento dos processos criativos que seja pertinente às práticas educativas?

O objetivo deste artigo, portanto, é projetar “zonas de contato” entre os estudos sobre os processos de criação e as pesquisas contemporâneas em educação. Por se constituir em etapa de uma pesquisa em desenvolvimento, as reflexões aqui apresentadas enfatizam as dimensões epistemológicas e conceituais que subsidiam o estudo em processo. Nesse sentido, é importante salientar que o recorte deste artigo se restringe ao estudo exploratório³, que nos permite realizar uma incursão epistemológica sobre perspectivas emergentes no campo da educação

3 “Muitos estudos exploratórios têm como objetivo a formulação de um problema para investigação mais exata ou para a criação de hipóteses. No entanto, um estudo exploratório pode ter outras funções: aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações da vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais”. SELLTIZ, C. et.al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Revisão e tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U, 1974, p. 60.

e, assim, elaborar, com pertinência, hipóteses de possíveis contribuições da crítica de processos para as práticas educativas.

Pelo fato de compor uma pesquisa em desenvolvimento, optamos por nomear as seções internas do artigo com a palavra “esboço”. A ideia é fortalecer, em sinergia com a rede semântica da própria crítica de processos, a condição deste debate ser uma projeção inicial e de elaboração inacabada que julgamos pertinente apresentar neste momento.

Dito isso, a etapa do estudo exploratório nos permitiu mapear quatro zonas de convergência que exploram relações possíveis entre estudos dos processos de criação e o campo da educação. São elas: Do professor-autor; Da criatividade como competência; Dos processos criativos como pista metodológica; Dos documentos de processo para o metaconhecimento do professor-autor.

Cada uma dessas “zonas de contato” foi provocada pela colaboração de distintos autores e autoras dos dois campos de estudo acionados nesta pesquisa. No que diz respeito às referências teórico-conceituais que denominamos, genericamente, “estudos dos processos de criação”, pesquisadores do campo da crítica genética se mostram basilares. Destacamos, em especial, as contribuições de Cecília Almeida Salles, pesquisadora que muito contribuiu e contribui para o entendimento do alcance da crítica genética para além dos domínios da literatura. Suas elaborações que abordam a criação como rede e também a autoria em rede podem ser destacadas como estruturantes do estudo, pois abrigam a potência de um diálogo promissor com questões centrais na educação contemporânea.

A articulação com outros autores que se dedicaram a estudar os processos criativos, sem uma direta filiação à perspectiva da crítica genética, também se mostrou importante para o estudo exploratório. Estamos aqui, em especial, chamando atenção para Fayga Ostrower e Abraham Moles, cujas reflexões colaboram com o nosso trabalho.

As principais referências da área de educação com a qual conversamos neste exercício de pensamento são Edgar Morin e Paulo Freire. O primeiro, além de oferecer subsídios para a abordagem de Salles a respeito da criação como rede, coloca em destaque o imperativo da educação em favorecer a conexão pertinente de saberes, reforçando a compreensão do conhecimento como rede. Paulo Freire também se mostra estruturante para este estudo e são inúmeras suas contribuições para um modo de pensar a educação, um modo que valoriza em toda a sua potência a dimensão dialógica da interação professores e estudantes. Além das contribuições de Morin e Freire, destacamos também as contribuições de: Antoni Zabala e Laia Arnau, que discutem o trabalho orientado ao desenvolvimento de competências na educação; José Moran e Lilian Bacich, referências importantes no Brasil para os debates sobre metodologias ativas de aprendizagem; Peter Woods, que muito inspirou este trabalho por meio de sua reflexão sobre os aspectos sociais da criatividade do professor; Julia Pinheiro Andrade e John Hattie, fundamentais para o entendimento sobre as aprendizagens visíveis. Se Morin e Freire se constituem em referências estruturantes, ou seja, transversais às compreensões acionadas em cada “zona de contato”, Zabala, Arnau, Moran, Bacich,

Woods, Andrade e Hattie colaboram em esboços específicos mapeados ao longo deste artigo.

Para finalizar esta introdução, vale ressaltar que a pesquisa como um todo se realiza em proximidade com a prática pedagógica de professores da educação básica, com interesse especial no trabalho do professor-autor. A fase seguinte da pesquisa consiste em um estudo de experiência em que as vozes docentes e suas práticas pedagógicas estarão explicitadas. Reforçamos que o recorte deste artigo consiste no mapeamento teórico-conceitual que se produziu como resultado da primeira etapa de pesquisa, o estudo exploratório. As interações teóricas aqui apresentadas muito dizem do lugar de fala das autoras deste artigo. Trata-se de uma construção vinda da confluência de suas trajetórias profissionais como docentes e pesquisadoras dos processos criativos e também da experiência na formação continuada de professores da educação básica. O “lugar” de fala e pensamento deste estudo, portanto, está exatamente no “entre-lugar” que aqui se pretende mapear.

Esboço nº 1: Do professor-autor

Um entendimento se constitui como ponto de partida para as reflexões trazidas por esta pesquisa em desenvolvimento: a noção de professor-autor, um criador. Primeiramente é importante pensar quais são os produtos criados pelo professor. Pode ser uma aula, uma situação de aprendizagem, um plano de curso ou um projeto. As criações dos professores se materializam de modos tão diversos quanto são diversas as atividades que realizam em seu cotidiano de trabalho.

Quando vai elaborar o seu plano de curso, por exemplo, o professor tem o desafio de construir um percurso que atenda à ementa fornecida no currículo e ao conjunto de habilidades que precisam ser trabalhadas com os estudantes. No entanto, ele precisa ir além: ele precisa considerar as singularidades dos contextos, o perfil de seus alunos e também sua própria experiência de vida. O professor, então, cria uma narrativa, buscando garantir as intencionalidades pedagógicas para cada momento. No entanto, ele sabe que sua construção é uma narrativa aberta, que só se realiza no encontro com o outro, no caso, com seus estudantes. É preciso considerar qual experiência de aprendizagem essa narrativa vai evocar, como o estudante será mobilizado para o aprender e como vai viver esse processo. Trata-se de uma autoria complexa, que tece inúmeras associações: entre saberes curriculares e extracurriculares, entre contextos e desejos, colocando em diálogo o individual e o coletivo.

O trabalho do professor-autor, na cena contemporânea, é, sobretudo, o trabalho daquele que cria mecanismos para que a aprendizagem aconteça como rede. Ele não apenas propõe conexões, mas instiga os estudantes a participarem introduzindo novas conexões. O professor-autor segue fomentando a curiosidade e a participação dos estudantes, apoiando-os na qualificação dos novos elementos trazidos nos processos de interação. Para o professor-autor, ser curioso implica se interessar pelo mundo, pelo outro e pelo conhecimento. Paulo Freire diz do trabalho

do professor em fomentar a “curiosidade epistemológica”⁴ do estudante. Para o autor, “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”⁵.

Esse tipo de narrativa aberta criada pelo professor-autor muito dialoga com as metodologias ativas de aprendizagem que serão abordadas no “Esboço nº 3: Dos processos criativos como pistas metodológicas para uma educação com sentido e prazer”. No debate sobre o professor-autor, a ideia é destacar o trabalho de criação do professor, que integra tanto o planejamento prévio de aulas e atividades, quanto o momento de interação com os estudantes e também o “pós-momento”, que sinaliza a semiose do processo.

Cecília Almeida Salles aborda o processo de criação como rede, “um percurso contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores”⁶. Tal elaboração pode ser, por homologia, articulada ao próprio processo de aprendizagem — substantivo que coloca o verbo “aprender” em ação. Nessa perspectiva, aprendizagem pode ser entendida como rede de conhecimento, o que a criação também é.

Compreender o trabalho do professor-autor passa por acessar as associações, os mecanismos e as estratégias que ele cria, convidando o estudante a participar ativamente da autoria. Podemos dizer, mais uma vez estabelecendo diálogos com Salles⁷, da potência da “autoria em rede” que uma aula pode comportar, uma autoria que se tece no processo de interação entre sujeitos.

Ainda que a pesquisadora se movimenta no domínio das artes, suas reflexões apresentam caminhos interessantes para uma transposição das noções de criação como rede, autoria em rede e processos de criação coletivos para o campo da educação. Nesse debate, vemos colaborar, em especial, duas de suas publicações: *Redes da criação: construção da obra de arte* (2006) e *Processos de criação em grupo: diálogos* (2017). Na primeira, por exemplo, a autora sistematiza seis interações cognitivas: “expansões associativas”, “matrizes geradoras”, “embriões ampliados”, “experimentações perceptivas impulsionadoras”, “dúvidas geradoras” e “erros e acasos construtores”⁸. Na perspectiva do professor, o quão surpreendente seria encontrar, em seus registros de processo, alguns desses picos de suas redes de criação?

4 “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 86.

5 FREIRE, op. cit., p. 85.

6 SALLES, C. A. **Redes da criação: construção da obra de arte**. 2 ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006, p. 17.

7 SALLES, C. A. **Processos de criação em grupo: diálogos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

8 SALLES, 2006.

O diálogo que Salles realiza com Edgar Morin para subsidiar sua discussão sobre criação como rede já sinaliza a pertinência dessa discussão para a educação. Morin dedicou parte significativa de seus estudos em endereçamentos diretos à prática educativa. Destacamos, em especial, duas de suas publicações: *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (2013) e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2021). Nesse segundo livro, assim Morin formula um entendimento sobre “cabeça bem-feita”:

‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;

- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.⁹

Se resgatarmos as interações cognitivas elaboradas por Salles, endereçando-as hipoteticamente à perspectiva dos estudantes, em que medida elas poderiam ser estimuladas pela proposição do professor e o que poderiam representar em termos de aprendizagem orientada na lógica da “cabeça bem-feita” de Morin?

Este primeiro esboço apresenta dilemas, hipóteses e algumas lentes, aptos a subsidiarem a pesquisa em desenvolvimento, em suas etapas metodológicas futuras de “estudo de experiência” e análise.

Esboço nº 2: Da criatividade como competência

A criatividade está também na escola e sobre isso não deveria haver nenhuma novidade, afinal, estamos dizendo de uma importante faculdade da inteligência humana. No entanto, a diferença agora é que a criatividade começa a ganhar novos contornos na educação básica: ela não mais é tratada apenas como temática nas aulas de Artes e/ou é reconhecida na mente curiosa e inquieta dos jovens estudantes. Ela está explicitada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, desde sua homologação¹⁰ em dezembro de 2017, orienta a educação básica no Brasil, e, por isso mesmo, começa a habitar, com certa centralidade, as reuniões de planejamento pedagógico nas escolas, as conversas nas salas dos professores e as aulas de todas as áreas de conhecimento.

A nova posição que a criatividade assume nos currículos do Ensino Médio¹¹, por exemplo, reconhece o seu lugar de competência fundamental ao ser humano no mundo contemporâneo. Reconhece ainda o compromisso da escola em apoiar o estudante, ao longo de sua jornada, no desenvolvimento de tal competência, articulada a outras, como veremos adiante.

9 MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jaconiba. 27 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021, p. 21.

10 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 26/11/2022.

11 A BNCC do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018.

Antes de tratarmos da criatividade em si, é importante refletirmos: o que significa orientar um processo de aprendizagem pela via do desenvolvimento de competências?

Quando a BNCC estabelece o desenvolvimento de competências como resultado esperado de um processo de aprendizagem, há uma clara mensagem de oposição a uma educação conteudista e transmissiva. O trabalho com competências implica o conhecimento contextualizado, aplicado e construído na interação com os estudantes e com os territórios. Trata-se do conhecimento pertinente de que nos fala Edgar Morin¹² e que marca o modo de pensar e fazer do professor-autor.

Competências dizem de nossas capacidades cognoscitivas, ou seja, as capacidades que temos de, diante de uma situação da vida real, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores¹³ para a resolução de um problema ou tarefa.

Antoni Zabala e Laia Arnau discutem essa importante transformação nos modos de aprender e ensinar. Para os autores,

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.¹⁴

Independentemente da etapa escolar ou do nível de ensino, quando promovemos com os nossos estudantes um trabalho por competências, estamos contribuindo para o seu desenvolvimento integral na condição de sujeitos. Aliás, é exatamente isso o que pretende a BNCC na organização que propõe de dez competências gerais¹⁵: traduzir o compromisso da escola em promover o desenvolvimento integral dos estudantes. A escola, portanto, em seus processos de ensino e de aprendizagem, precisa se comprometer com as múltiplas dimensões dos sujeitos: dimensões intelectuais, físicas, sociais, culturais, afetivas, emocionais, políticas, étnico-raciais e de gênero.

Entre as dez competências gerais sistematizadas na BNCC, a criatividade aparece em meio à formulação da competência 2, “Pensamento científico, crítico e criativo”.

2 – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise

12 MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

13 Quando falamos de atitudes e valores, dizemos dos princípios que orientam o nosso fazer.

14 ZABALA, A. e ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 37.

15 Competências gerais da BNCC: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura Digital; 6 – Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 – Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Cooperação e Empatia; 10 – Responsabilidade e cidadania. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 26/11/2022.

*crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.*¹⁶

Se estamos falando de favorecer o desenvolvimento de competências nos estudantes, é importante que os professores comecem a ser formados nessa perspectiva. Não por acaso, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada segue a BNCC e comunica que o professor também precisa se desenvolver em sua competência criativa, tendo assim fortalecida sua condição de professor-autor. O documento orientador da formação continuada de professores apresenta sua segunda competência geral na seguinte formulação:

*2. Pesquisar, investigar, refletir e realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.*¹⁷

A formulação da segunda competência geral da BNCC e da BNC-Formação Continuada nos comunicam uma mensagem importante: que o desenvolvimento integral dos sujeitos passa pelo desenvolvimento de um modo de pensar que concilia ciência, criticidade e criatividade. A relação entre ciência e criatividade não é tão imediata para muitos professores da educação básica. Alguns profissionais associam a criatividade ao fazer artístico e não a reconhecem, de imediato, no fazer científico. Decerto que precisamos compreender as marcas particulares da criatividade em cada tipo de fazer, mas as diferenças não podem ser resumidas a contraposições. Além disso, há muitas convergências que podem ser observadas. Uma publicação em que as conexões entre pensamento criativo e pensamento científico se fazem evidentes é o livro *A criação científica* de Abraham Moles, publicado na década de 1970. Apesar de haver outras publicações mais recentes, chama atenção o fato de haver nesse livro uma explícita relação entre os modos de fazer ciência e os modos de criar. No pensamento do autor, a inovação se apresenta como um ponto de referência em que pensamento científico, crítico e criativo parecem convergir.

Essa é uma ponte interessante que a BNCC pode ajudar a pavimentar e os estudos dos processos de criação, em suas várias perspectivas, também.

Artista, professora e teórica da arte, Fayga Ostrower relaciona a criação com o trabalho e, por essa via, desconstrói o lugar comum de atribuir o fazer criativo ao gesto solto e isento de compromisso. Segundo a autora, tal acepção conduziria ao pensamento equivocado de que todo trabalho que não fosse livre, careceria de

16 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 26/11/2022.

17 BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 26/11/2022.

criatividade. Nessa reflexão, Ostrower se posiciona em dois aspectos: i) o fazer criativo na arte deve ser visto como trabalho e ii) o fazer criativo está presente em outros trabalhos que não apenas na arte. Para a autora,

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver¹⁸.

Ao tratar dos aspectos sociais da criatividade do professor, Peter Woods (1999) problematiza a ênfase que alguns autores dão à criatividade do estudante e a um certo esvaziamento dessa competência no fazer docente, em função da necessidade de adaptação a modelos de ensino e suas atribuições objetivas. Após discorrer criticamente sobre distintas perspectivas que suprimem a criatividade do professor, o autor se dedica a localizar alguns sinais práticos das necessidades criativas do professor, marcando a década de 1990 como o início da valorização da criatividade docente.

As características ligadas ao ensino criativo incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento. Este processo é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação. (...) Considerando os alunos, a altura do dia, o contexto da sala de aula e as atividades, o professor vai 'jogar com as ideias', explorando as oportunidades com um fim em vista, que pode ser alterado aquando da concretização das ideias.¹⁹

Este segundo esboço sinaliza atenção para o reconhecimento da criatividade como competência a ser promovida no desenvolvimento profissional dos professores. Tal reconhecimento valoriza o trabalho do professor-autor, conferindo visibilidade ao seu processo de criação que, por sua vez, não se distrai de uma intencionalidade pedagógica. É essa lente de leitura que o esboço número dois nos permitirá exercitar no curso da pesquisa.

Ainda sob a perspectiva do trabalho com competências, vale ressaltar que a criatividade acaba por apoiar o desenvolvimento de outras competências, pois favorece a ampliação do repertório cultural²⁰, a construção da rede de conhecimentos²¹, a cooperação e a empatia²², sobretudo em contextos de coletividade — caso da escola.

18 OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 31.

19 WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 132.

20 Competência 3.

21 Competência 1.

22 Competência 9.

Esboço nº 3: Dos processos criativos como pistas metodológicas para uma educação com sentido e prazer

O terceiro esboço que se produziu de nosso estudo exploratório coloca em contato as metodologias ativas e os processos de criação. De certa forma, esse esboço nos permite acessar, ao mesmo tempo: a autoria docente em ação e os mecanismos de trabalho para o desenvolvimento de competências.

As metodologias ativas dizem de um conjunto de métodos e estratégias que posicionam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Isso significa que os métodos ativos, cada um à sua maneira, instigam a participação ativa do estudante, que passa a compor com protagonismo a complexa autoria coletiva de uma rede de conhecimentos e competências. No excerto a seguir, José Moran sistematiza os sentidos de aprendizagem ativa, os modos de fazer e pensar que estruturam essa abordagem educacional. O autor vai além quando sinaliza também os impactos atitudinais que a perspectiva da aprendizagem ativa favorece: o processo de aprender torna-se fascinante e estimulante.

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamentos crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.²³

Os métodos ativos²⁴ podem ser tomados como construções que favorecem a criatividade também do professor. É o “como fazer” do trabalho do professor-autor, potencialmente capaz de engajar os estudantes em uma aprendizagem significativa, colaborativa e dialógica.

23 MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25, p. 3.

24 Sobre metodologias ativas, cf. BACICH e MORAN, 2018.

Ressaltando que Moran diz da pertinência da aprendizagem ativa em qualquer etapa de ensino, vale aqui buscar algumas linhas conectoras entre metodologias ativas e processos criativos no âmbito da BNCC do Ensino Médio, o que nos apoiará a reforçar alguns sentidos dessa relação.

A BNCC do Ensino Médio introduz muitas transformações nessa etapa escolar, mudanças que são justificadas neste documento por seu propósito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes²⁵. Para isso, busca-se desenvolver a autonomia e o protagonismo do jovem em seu processo de aprendizagem. Para garantir uma formação integrada e não fragmentada, uma das estratégias que a BNCC propõe para o Ensino Médio é o trabalho com os eixos estruturantes. São quatro²⁶ — Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo — e cada um dos eixos possui um conjunto de habilidades que devem ser trabalhadas com os estudantes. Independentemente da(s) área(s) de conhecimento(s) eleita(s) como prioritária(s) pelos estudantes, os eixos estruturantes oportunizam uma experiência de aprendizagem diversa, em estratégias e habilidades. Por isso mesmo, eles não são excludentes: todos devem ser vivenciados pelos alunos ao longo do Ensino Médio.

Os eixos estruturantes priorizados em uma ou outra unidade curricular, por exemplo, acabam dando pistas de como o professor pode construir as situações de aprendizagem que irá propor aos seus estudantes. São modos de traduzir o universo de competências em ações, podendo ser compreendidos como potenciais interfaces entre teoria e prática.

No caso dos processos criativos, podemos dizer que o eixo estruturante assim denominado favorece o exercício da criatividade. Seria a passagem da potência criativa ao ato da criação. Nesse contexto, o professor também precisa se posicionar como um criador, desenhando uma situação de aprendizagem que mobilize os estudantes a experimentarem, a exercitarem sua curiosidade, buscando caminhos interessantes para a solução de um determinado desafio e concretizando essa busca em um plano expressivo.

Destacamos a seguir as habilidades relacionadas ao eixo estruturante “Processos criativos”, conforme a BNCC.

Habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo²⁷:

25 No caso específico do Ensino Médio, os currículos adquirem um outro arranjo em sua arquitetura que, em linhas gerais, passa a ser organizada em duas partes: Formação Geral Básica e Parte flexível (Aprofundamentos, componentes eletivos e Projetos de vida). Na proposta desse novo arranjo curricular, a ideia é que o estudante possa fazer escolhas coerentes com seus desejos, interesses e propósitos, podendo se aprofundar em algumas áreas de conhecimento e também experimentar outros saberes.

26 Sobre os eixos estruturantes no Ensino Médio: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>.

27 Habilidades relacionadas às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a serem desenvolvidas em todos os Itinerários formativos que integram a parte flexível dos novos currículos do Ensino Médio. No excerto aqui destacado, apresentam-se as habilidades do eixo estruturante “Processos criativos”.

(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.

(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.

Vale observar que a primeira habilidade acima se volta à ampliação de repertório estético e cultural, de forma contextualizada. A segunda habilidade que se destaca no eixo estruturante “processos criativos” traz verbos de maior complexidade. Questionar, modificar, adaptar e criar são ações que demandam a mobilização de diversos conhecimentos, atitudes e outras habilidades. Os conhecimentos devem ser associados de forma coerente e significativa ao contexto e ao desafio que estimula a criação. No âmbito das atitudes e valores, podemos dizer do ser destemido para “assumir riscos”, da abertura à experimentação e do incentivo à colaboração. No campo das habilidades, há distintos modos de fazer que podem ser interessantes exercitar, dependendo da solução que está sendo experimentada. A terceira habilidade que caracteriza o eixo estruturante Processos criativos se orienta à nossa capacidade de expressar e comunicar ideias. É importante notar, portanto, que o trabalho via processos criativos não se restringe a uma ou outra área de conhecimento. Ele pode ser proposto em qualquer uma e, além disso, mesmo que a proposta tenha sido “originada” de uma dada área, será inevitável que o estudante acione sua rede de saberes para a solução de um desafio criativo. Trata-se, portanto, de um instrumento facilitador da integração curricular, via interdisciplinaridade.

Um processo de criação também é um processo de aprendizagem, de construção de conhecimento — para estudantes e também para professores. Nessa assertiva, encontramos uma importante contribuição da crítica de processos, que já carrega em seu cerne a compreensão do movimento de criação como um processo de construção de conhecimento. Salvo as diferenças contextuais do campo das artes trabalhado por Salles, vale um excerto de seu livro *Gesto inacabado*:

O percurso criativo pode ser observado sob a perspectiva da apreensão de conhecimento que gera. A ação do artista é levada e leva à aquisição de informações e à organização desses dados apreendidos. É, assim, estabelecido o elo entre pensamento e fazer: a reflexão está contida na práxis artística (Jardim, 1993). O percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexões e de intenções de significado. A construção de significado envolve referência a uma tendência. A criação é, sob esse ponto de vista, conhecimento obtido por meio da ação.

O processo criador revela diferentes instantes cognitivos, envolvendo gestos os mais diversos para se alcançar esse conhecimento.²⁸

Compreender o momento de uma aula ou um percurso de aprendizagem como catalisador de processos criativos em grupo pode se revelar como uma estratégia ativa para o aprender. O processo de criação em grupo se constitui em prática dialógica e, por isso mesmo, também se apresenta como processo de escuta dos interesses e desejos dos estudantes. A prática da criação coletiva é aglutinadora e integradora. Não é a única, mas é uma rota potente para o aprender com prazer e entusiasmo.

Na busca por capturar o conhecimento sendo tecido ao longo de um processo — os mecanismos, estratégias, referências e saberes que sustentam uma dada produção — é que chegamos ao quarto e último esboço apresentado neste texto.

Esboço 4: Dos documentos de processo para o metaconhecimento do professor-autor

O quarto esboço evoca uma possível parceria epistemológica entre a crítica de processos e a perspectiva das aprendizagens visíveis, em destaque nos estudos contemporâneos da educação. A noção de aprendizagem visível coloca em primeiro plano a noção de aprendizagem como processo, como construção em gerúndio. Nessa orientação, preocupa-se em oferecer ao professor subsídios para a gestão da aprendizagem, permitindo a identificação de evidências ao longo de todo um processo pedagógico. A aprendizagem visível se preocupa com os modos de tornar visíveis o pensamento (tanto de professores quanto dos estudantes) ao longo de um percurso.

As metodologias ativas — projetos, aula invertida, ensino híbrido, gamificação — constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem visível vem intensificar os processos do aprendiz — estudante ou professor — de pensar coletivamente, reconhecer seu próprio pensamento, ganhar autonomia e motivação, autoconhecimento e metacognição — a capacidade de pensar sobre o seu próprio pensamento.²⁹

As três grandes referências no pensamento educacional contemporâneo que fundamentam os estudos sobre aprendizagens visíveis são as pesquisas de John Hattie, do Laboratório de Aprendizagem visível da Universidade de Auckland, da

28 SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 2 ed. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2004, p. 122.

29 ANDRADE, J. P. (Org.). **Aprendizagens visíveis**: experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação, 2021, p. 11.

Nova Zelândia; a abordagem de Reggio Emilia e o Project Zero, um centro de experimentação e inovação, da Faculdade de Educação de Harvard.³⁰

De distintas formas e articulando distintas estratégias, esses referenciais contribuem para o entendimento da aprendizagem como processo que se retroalimenta pelas próprias evidências observadas nas documentações que tornam visíveis os pensamentos — de professores e de estudantes.

Nessa perspectiva, para acessar a aprendizagem do estudante, o professor passa a posicionar, com intencionalidade, atividades de registro multimodais e momentos de escuta continuada ao longo de um percurso. A avaliação não acontece no desfecho, na culminância de um processo. Ela acontece durante. Estratégias assim são fundamentais para que o professor possa analisar a aprendizagem do estudante em processo e como ele está se desenvolvendo. Assim, o professor consegue revisitar estratégias antes planejadas, averiguar o que necessita de redirecionamentos ou revisões e apoiar melhor o seu estudante. O professor consegue, dessa forma, coletar evidências que podem integrar, por exemplo, uma avaliação formativa, permitindo ao estudante se aprimorar continuamente. As avaliações formativas estão diretamente relacionadas às devolutivas dadas ao estudante, que tornam visíveis a sua transformação particular em sintonia com as expectativas de aprendizagem. Nesse sentido, o acolhimento do “erro” como oportunidade de aprendizagem e descoberta é algo que pertence às duas perspectivas de estudo com que estamos trabalhando neste esboço: crítica de processos e aprendizagem visível.

Se os estudos sobre aprendizagem visível apoiam o professor a trabalhar com instrumentos que sinalizem a compreensão dos estudantes sobre determinado objeto de conhecimento (ou tema ou competência), o professor também pode se apoiar nessas estratégias para construir um metac conhecimento sobre sua atuação e sobre os mecanismos criativos que aciona. É esse viés que gostaríamos de explorar, uma vez que nossa pesquisa direciona o seu interesse no trabalho do professor-autor.

Nessa perspectiva, é que podemos refletir sobre os documentos de processo do professor-autor. (Observem que aqui há uma interface direta com o Esboço 1 deste artigo). A documentação pedagógica que se cria não é vista como documento de registro a ser arquivado, mas como documento de trabalho cotidiano do professor. Professores que já trabalham nessa perspectiva costumam adotar distintas nomenclaturas para se referir a esses instrumentos: diário de aula, diário de bordo ou simplesmente caderno. Para além das diferenças que marcam cada um desses instrumentos, uma característica lhes é comum: são tipos de documentação pedagógica bastante pessoais — um material de trabalho cotidiano do professor. Seus registros incluem percepções de atividades realizadas com estudantes, novos desafios que se apresentaram no processo de interação com uma turma e que precisarão ser cuidados, obras de apoio indicadas por alguém (inclusive por estudantes), *insights* para novas situações de aprendizagem a serem ex-

30 Ibidem.

perimentadas, chuvas de ideias para apoiar a criação de alguma unidade de ensino etc. Há ainda as conexões entre distintas áreas de conhecimento ou entre distintas disciplinas que se forjam nesses registros, trazendo mais visibilidade à rede interdisciplinar que pode compor um planejamento pedagógico.

Hattie (2017), em *Aprendizagem visível para professores*, desenvolve concepções e apresenta estratégias bem focadas na análise continuada e processual do impacto do trabalho dos professores na aprendizagem dos estudantes. Para o autor, o momento de avaliação dos estudantes deveria também ser trabalhado como um *feedback* do próprio trabalho do professor. Alguns leitores podem estranhar, julgando que Hattie responsabiliza o professor pelos êxitos e infortúnios da avaliação do estudante. Não se trata disso e é bom que possamos garantir clareza sobre esse aspecto: o que o autor propõe é que “a escola invista em avaliações de processo e que seja garantido ao professor espaço para interpretar as evidências a respeito de seus efeitos sobre cada aluno” e assim refletir sobre o seu próprio trabalho³¹. Para nós, é especialmente instigante compreender como, pela abordagem de seus documentos de processo, o professor pode sistematizar compreensões a partir de sua própria prática — e compartilhar as aprendizagens mais relevantes com os colegas, se assim desejar.

A crítica de processos ainda é pouco difundida em meio à comunidade de sentidos da educação. Por isso mesmo, os registros mais cotidianos do professor não costumam ser observados em uma perspectiva analítica de seu processo. Geralmente, os registros que merecem atenção são os relatórios parciais que versam como entregas oficiais do professor às instituições e/ou estudantes. Não há, portanto, o hábito de o professor acessar registros particulares, elaborar pensamentos sobre tais registros e, assim, refletir sobre sua própria prática, fazendo uso autoformativo desses instrumentos. Seria também um convite para o diálogo mais intenso dos pesquisadores em crítica de processos com o campo da Educação. Tal diálogo decerto que exigirá novos entendimentos — inclusive sobre a dimensão pragmática que também orienta o trabalho do professor-autor, impondo que ele não se distraia das intencionalidades pedagógicas que movimentam o seu criar.

Considerações finais — Da criação como conhecimento e do conhecimento como criação

O conjunto das “zonas de contato” apresentado neste artigo configura uma rede que se estende em múltiplas direções e que também apresenta volume e profundidade. Isso porque os esboços, por vezes, se sobrepõem, produzindo sombreamentos. É esse o esboço da paisagem que desejamos compor, neste momento. Uma paisagem em movimento, tecida em associações teóricas talvez não óbvias, fruto de um estudo exploratório.

31 HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores*: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 168.

É, pois, apostando na coerência dessas associações que esboçam um diálogo epistemológico entre os processos de criação e a educação que vislumbramos compreender com mais profundidade o trabalho do professor-autor e seus processos criativos.

O mapeamento de convergências realizado até aqui se constitui, portanto, na necessária etapa de pesquisa que, pelo encontro de dois campos de estudo, é capaz de delinear hipóteses e mapear os operadores conceituais para a abordagem do processo criativo do professor. Dos quatro esboços apresentados, algumas compreensões podem ser reforçadas.

A primeira compreensão é que o reconhecimento do professor-autor e a valorização de sua competência criativa nos instigam a direcionar o olhar especializado da crítica de processos para desvendar os picos de sua rede de criação e a natureza das interações cognitivas ali acionadas.

A segunda compreensão é que o professor cria narrativas abertas, que se realizam no encontro com seus estudantes, configurando a autoria em rede do conhecimento; este, tecido coletivamente.

O entendimento dos modos de criar do professor-autor pode se dar pela análise de seus documentos de processo que, entre outros aspectos, acionam distintas estratégias e métodos para compor uma experiência de aprendizagem engajadora. Este corresponde a um outro ponto de compreensão a ser explorado na próxima etapa de pesquisa.

A quarta compreensão a ser destacada é que a competência da criatividade pode também promover o desenvolvimento de outras competências do professor.

A quinta compreensão a ser destacada é que a crítica de processos pode enriquecer o trabalho do professor-autor na perspectiva da aprendizagem visível, em especial, no que diz respeito à reflexão sobre sua própria prática pedagógico-criativa. Essa compreensão oportuniza que, pela abordagem dos processos, possamos compreender melhor a via de mão-dupla que se estabelece entre conhecimento e criação no fazer docente.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, J. P. (Org.) **Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula.** São Paulo: Panda Educação, 2021.

BACICH, L. e MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MOLES, A. **A criação científica**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jaconiba. 27 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PLAZA, J.; TAVARES, M. **Processos Criativos com os Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2 ed. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2004.

SALLES, C. A. **Redes da criação: construção da obra de arte**. 2 ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SALLES, C. A. **Processos de criação em grupo: diálogos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SELLTIZ, C. et.al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Revisão e tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U, 1974.

WOODS, P. **Aspectos sociais da criatividade do professor**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ZABALA, A. e ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.