

O percurso criativo na educação pública: novas concepções frente aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19

Cecilia Almeida Salles¹

Janaina Freire de Oliveira dos Santos²

Resumo

O presente ensaio visa abordar, de modo sucinto, porém explicativo, os princípios direcionadores e as tendências presentes no processo de criação coletivo, analisando uma experiência promovida e vivenciada por um grupo de professores e pelos coordenadores pedagógicos na EMEF Érico Veríssimo, localizada na periferia de São Paulo, no ano de 2021. Tendo como referência o documentário AmarElo, do rapper Emicida, esta experiência abordou o direito à memória, o direito à cidade e o direito à diversidade dos educandos, aspirando a refletir e promover um acolhimento mais humanizado destes alunos, após o longo período de isolamento e distanciamento do ambiente e do contexto escolar imposto pela pandemia de Covid-19. Para tal, serão utilizadas as concepções de processos de criação coletivos por Cecilia Salles, Steven Johnson, Colapietro, C. S. Peirce e De Masi, e o potencial criativo e a experiência deste na educação, por Fayga Ostrower e Jorge Larrosa.

Palavras-chave: Processo de criação. Coletivo. Criatividade. Educação. Pandemia.

Abstract

This essay aims to address, in a succinct but explanatory way, the guiding principles and trends present in the collective creation process, analyzing an experience promoted and lived by a group of teachers and pedagogical coordinators at the EMEF Érico Veríssimo, located in the outskirts of São Paulo, in the year 2021. Having as reference the documentary AmarElo, by the rapper Emicida, it approached the right to memory, the right to the city, and the right to diversity of the students, aiming to reflect and promote a more humanized welcoming of these students after the long period of isolation and distance from the environment and the school context imposed by the Covid-19 pandemic. For this, we will use the conceptions of collective creation processes by Cecilia Salles, Steven Johnson, Colapietro, C. S. Peirce and De Masi, and the creative potential and its experience in education, by Fayga Ostrower and Jorge Larrosa.

Keywords: Creation process. Collective. Creativity. Education. Pandemic.

-
- 1 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas pela PUC-SP. Pós-doutora no Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes da USP. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. E-mail: cecilia.salles@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3826-0142>
 - 2 Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth da Penha Cardoso. Professora de Artes na Prefeitura de São Paulo. E-mail: janafro@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9732-4233>

Introdução

Na verdade, o que vem primeiro não é a ideia, nem a história ou os personagens. O que vem primeiro é a angústia.³

Podemos, de certo modo, afirmar que a educação representa um enorme desafio para as políticas públicas governamentais. Abordar algumas destas questões atualmente compreende trilhar um caminho tortuoso, repleto de vias secundárias, incertas, sem que se tenha um referencial a ser seguido.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, vários planos e políticas públicas foram lançados, com alguns sucessos significativos, mas ainda com enormes desafios a serem trilhados.

Infelizmente, ainda se pensa e se concebe a educação brasileira norteadas pela perspectiva cartesiana de Descartes do "penso, logo existo", a qual supervalorizou o pensamento racional em detrimento do emocional, do subjetivo.

Morin, citado em Salles⁴, ressaltou o prejuízo provocado por essa separação entre razão e emoção, a qual contribuiu para a compartimentação da realidade, excluindo-a de seu contexto. Ele alertou que o conhecimento, de si e do mundo, se faz a partir da inter-relação, dos laços criados, e pelas trocas, despertando aquilo que está adormecido no ser.

Com a pandemia de Covid-19, que assolou não apenas o Brasil, mas todo o mundo, foram expostas feridas significativas desta deficiência e desta dificuldade em elaborar e gestar a educação, sobretudo pública, com foco na qualidade, na formação de sujeitos sociais e críticos, não apenas para o mercado de trabalho, como disposto na LDB:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁵

Sob esta perspectiva, trataremos neste ensaio de uma experiência vivenciada por um grupo de professores e coordenadores ao conceber um projeto transdisciplinar, realizado no ano de 2021 na EMEF Érico Veríssimo, localizada no bairro da Brasilândia, periferia da cidade de São Paulo, tendo como perspectiva o processo de criação coletivo.

3 Excerto extraído de entrevista de Dias Gomes, presente em STEEN, E. V. **Retratos: grandes escritores brasileiros falam a vida e obra**. Porto Alegre: L & PM, 2013, p. 27.

4 SALLES, C. A. **Redes da criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2018, p. 17.

5 BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.

Contextualização

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, inaugurada na década de 1960, localiza-se no Bairro da Brasilândia em São Paulo, bairro periférico da cidade, conhecido pela enorme carência em políticas públicas e com elevados índices de criminalidade.

Possuindo cerca de setecentos alunos matriculados em dois períodos de aulas, a EMEF atende crianças e adolescentes com idades entre seis e dezesseis anos, com inúmeras especificidades. Por possuir um elevador, tornou-se polo no atendimento de alunos com deficiência física e cognitiva. Cerca de vinte por cento dos alunos regularmente matriculados possui laudo atestando suas deficiências. Porém, há os que ficam desassistidos da rede de apoio e amparo, uma vez que a família, ou por dificuldades ou por negação, não realiza as devidas investigações.

No ano de 2020, os alunos frequentaram as aulas de forma presencial até meados do mês de março. A partir de então, por conta das medidas restritivas visando conter e minimizar a proliferação do vírus e o número de contaminações, as aulas presenciais foram suspensas, passando a ocorrer no formato remoto, situação extremamente nova tanto para professores quanto para os educandos e suas famílias.

Nesta modalidade virtual de ensino, nem trinta por cento dos alunos conseguiram acesso às atividades propostas, seja por falta de equipamento, por dificuldade de acesso à internet ou por desmotivação.

O ano de 2020 terminou frente a esta triste realidade e com inúmeras dificuldades. Já o ano de 2021 iniciou com inúmeros desafios e repleto de incertezas.

No primeiro mês do ano, a vacinação de pessoas idosas e de profissionais de saúde foi iniciada. Mesmo com a vacinação ocorrendo, a mesma acontecia de forma lenta. Tanto os profissionais da educação quanto as crianças não possuíam perspectiva alguma de receberem a primeira dose do imunizante. E os casos continuavam a aumentar.

A pasta da educação, frente ao fracasso do ensino remoto, impôs o retorno presencial dos educandos às aulas presenciais em esquema rodiziado. Porém, o medo e a insegurança eram enormes, os quais fizeram com que alguns professores e funcionários da área da educação aderissem ao movimento grevista.

Foram cento e vinte dias de greve, encerrada após a promessa de imunização de todos os profissionais de educação, independente da faixa etária e da presença ou não de comorbidades.

Como todo final de greve, negociações para o pagamento dos dias parados, atrelados à reposição destes dias, foram iniciadas. Inúmeras propostas surgiram, porém, a grande dificuldade consistia em fazer cumprir esta reposição até o final do ano letivo de 2021.

É nestes momentos que gestores com posturas parciais, arbitrárias e intransigentes expõem sua personalidade, sua dificuldade em negociar e até mesmo seu radicalismo e seu autoritarismo. Benjamin demonstra tal percepção ao afirmar que

"O fato que ele [o homem] é modificável por seu ambiente e de que pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele, gerando consequências — tudo isso provoca um sentimento de prazer."⁶

Assim, o plano de reposição para os professores grevistas da escola consistiu em aulas que deveriam acontecer em todos os sábados, de julho à dezembro, independentemente de feriados, das oito horas da manhã até as dezessete horas da tarde; uma reposição extremamente indiferente às possíveis exaustões físicas e emocionais, desprezando tanto as subjetividades dos educandos quanto as dos docentes.

Frente a esta imposição sem nenhuma possibilidade de negociação e sabendo que os alunos não iriam à escola aos sábados por não fazer parte do costume das famílias, como também pelo excesso de horas que deveriam por ali permanecer confinados e inertes, um grupo de professores resolveu desenvolver um projeto, surgindo assim o AmarÉrico⁷.

Baseado no documentário *AmarElo — É tudo pra ontem*, do rapper Emicida, lançado em 2020 na plataforma de *streaming* Netflix, o projeto começou a ser idealizado, tomando forma e buscando, além de acolher e atrair os alunos para os dias de reposição, minimizar as aflições emocionais despertadas pelo isolamento social e as lacunas existentes na aprendizagem, ampliadas pelo efeito pandêmico.

O projeto AmarÉrico

O Projeto AmarÉrico buscou o aprofundamento e a construção de aprendizagens pelos próprios educandos, que encontravam-se num processo de retorno ao ambiente escolar após um longo período de afastamento e de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. Além de focar nas aprendizagens, o projeto pretendia fortalecer o senso coletivo e a (re)criação de vínculos dos educandos com a escola, perdidos após o fechamento das mesmas e com o isolamento.

Além dos aspectos acima, concebia-se também o estímulo à observação crítica do mundo e a elevação da autoestima dos educandos, envolvendo algumas áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Ciências, Inglês, Educação Digital e Leitura.

Seguindo o pensamento de Larrosa, que afirmou que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece"⁸, o projeto

6 BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 89.

7 O nome do projeto resultou da junção do prefixo Amar, que dá nome ao documentário utilizado como referência na concepção do projeto, com o primeiro nome do patrono da escola, o escritor Érico Veríssimo.

8 LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 16 e 17.

buscou abordar temas relevantes, significativos e que, de certo modo, convergissem com a realidade dos educandos, tais como o direito à memória, o direito à cidade e o direito à diversidade.

Tendo como referencial um mergulho na história da população negra brasileira, sua potencialidade, suas conquistas, seus desafios e ainda a necessidade de conquistar espaços e garantir sua valorização e visibilidade, o projeto buscou assegurar a igualdade de direitos e o reforço à representatividade.

Foram desenvolvidas inicialmente atividades de sensibilização e expressão corporal com meditação, reconhecimento de si e do outro e a percepção do meio físico, com o intuito de promover algumas experiências cinestésicas⁹ e colocar em movimento estes corpos que retornavam do isolamento, de restrições físicas e espaciais.

Pensar nesta questão de corporeidade e colocar o corpo no centro desta experiência e destas percepções caminha em movimento contrário ao que está posto à educação cotidianamente: a imposição da imobilidade, o aprisionamento destes corpos em carteiras e cadeiras por horas e horas, desconsiderando as possíveis e necessárias aprendizagens as quais podem se constituir tendo o corpo como meio e suporte para tal. Considerar estes corpos e lhes garantir voz foi a proposta inicial do projeto, uma vez que

Quando se pensa no quanto o corpo humano se revela nas tarefas e afazeres do cotidiano, passamos a entender melhor como ele se comunica. Neste corpo, existem marcas positivas e negativas impressas pelas experiências da vida. Professores e alunos trazem em seus corpos suas tensões, alegrias, razões e subjetividades.¹⁰

Tomando a reflexão acima como referência, nada melhor que permitir a expressão e a comunicação destes corpos com outros, com o exterior, num momento tão delicado como o que representou o retorno às aulas presenciais, uma vez que estavam impressas nestes corpos todas as interferências, dores e aflições externas ou internas a ele, todas as experiências físicas e sensíveis, subjetivas.

Em continuidade, algumas proposições artísticas foram acontecendo, as quais tinham como objetivo preservar a identidade individual e social deste aluno, promover o resgate da sua ancestralidade e também ampliar suas percepções para o autocuidado físico e emocional e para o autoconhecimento.

Nestas questões, foi fundamental o trabalho com o fazer artístico. Ciornai destaca a importância do

9 Enquanto sinestesia compreende uma figura de palavra na qual utiliza-se, numa mesma expressão, diferentes sensações percebidas por diferentes órgãos do sentido, cinestesia "seria nada mais do que a sensação ou a percepção de movimento. Ela é diferente de sinestesia, no entanto há uma certa confusão com ambos os termos, com muitos julgando serem a mesma coisa." (Equipe editorial de Conceito.de. 26 de Novembro de 2011. Conceito de cinestesia. Conceito.de. <https://conceito.de/cinestesia>).

10 LÓPEZ-LÓPEZ, M. A.; GALDINO, G. R. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 119-140 janeiro-abril de 2020, p. 120.

*exercício da criatividade e da linguagem artística no currículo escolar como caminho para tornar viável o desenvolvimento integrado do conjunto das diversas potencialidades da criança: cognitivas, afetivas, motoras e criativas.*¹¹

Desse modo, trabalhar com as variadas linguagens artísticas, atrelando informações e conhecimentos pertinentes foi indispensável e importantíssimo para a efetivação e o sucesso do projeto. O potencial transformador possibilitado pelo fazer artístico, além de sensibilizar, garantiu o ressignificar das emoções e das informações ali presentes, auxiliando na formação integral dos educandos participantes do projeto, visto ter aberto caminho para o processo criativo.

Concomitantemente, discussões e reflexões sobre o passado, o presente e o futuro foram propostas, tendo como referência os três eixos que constituíam o documentário: o plantar, o regar e o colher.

Ao longo dos seis meses de duração do projeto, os educandos foram estimulados e sensibilizados a refletir, conceber, interpretar e criar, levando em consideração sua integralidade. Foram criados desenhos, esculturas e poemas. Bordados e pinturas em tecido foram costurados. Os alunos foram apresentados a algumas sementes, analisaram suas especificidades, plantaram girassóis e feijões, colheram estes feijões e cozinharam um delicioso caldinho. Visitaram e conheceram alguns espaços verdes na região (espaços estes muitas vezes não percebidos pelos próprios alunos, que convivem e residem nas proximidades). Ao final do projeto, eles visitaram e conheceram o centro velho da cidade de São Paulo e as dependências do Theatro Municipal, numa proposta de ocupação dos espaços existentes na cidade, em referência ao documentário.

O criar coletivamente

Como contextualizado, o projeto AmarÉrico surgiu frente à necessidade de reposição dos dias não trabalhados por conta da greve sanitária, pensando também numa forma de acolhimento mais humanizada e sensível dos educandos, que apresentavam a necessidade de restabelecer vínculos de convívio social perdidos com o isolamento e recuperar as aprendizagens.

Steven Johnson¹² observou que alguns projetos relevantes tiveram seu início em reuniões e bate-papos informais entre grupos. Ele afirma ser esta uma das ferramentas com elevado potencial criativo, uma vez que consta na informalidade elevada carga criativa.

Salles¹³, referindo-se aos processos coletivos de criação sob a concepção de Colapietro, afirma que o criar coletivamente representa um criar em comunidade,

11 CIORNAI, S. **Percursos em arteterapia**: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004, p. 23.

12 JOHNSON, S. **De onde vem as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 36.

13 SALLES, C. A. Crítica de processos e educação: possíveis diálogos. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 2, p. 72–83, ago. 2020.

onde os sujeitos carregam consigo suas particularidades. Porém, estas particularidades constituem-se a partir da interação social, da troca com o outro e com o meio, frente a uma diversidade de interações.

E foi desta forma que surgiu o projeto AmarÉrico; a partir da reunião informal de um grupo de professores de diferentes áreas de conhecimento com um único propósito: conceber uma prática que buscasse prezar pelo retorno dos educandos ao ambiente escolar; um retorno que priorizasse o sensível, que considerasse o emocional extremamente abalado de alguns, que tentasse minimizar as dificuldades e a deficiência na aprendizagem frente à falta das aulas presenciais e a dificuldade no acesso às aulas remotas.

A esta concepção de ideias, as quais surgem a partir de um fluxo social de trocas e interações, Salles afirma possuir potencial capaz de transformar o processo de "estado sólido privado numa rede líquida"¹⁴, livre de preconceitos, com enorme potencial criativo, visto o potencial de uma simples frase, ideia, desencadear propostas significativas.

Salles, trazendo como referência De Masi¹⁵, destaca a falta de estudos referentes aos processos de criação coletivos. Destaca ainda que o mesmo autor enfatizou ser coletiva e não individual boa parte das criações humanas, "e que o verdadeiro sujeito histórico da criação não é o homem, mas a sociedade."¹⁶

Saiani¹⁷ ressalta os estudos de Jung atrelados à educação, concebendo o auxílio da coletividade no desenvolvimento psicossocial, uma vez que permite a troca não apenas de conhecimento, mas também de opiniões, auxiliando no processo de formação de sujeitos sociais.

Quando nos referimos ao processo de criação coletivo, não nos referimos apenas a um único sujeito protagonista, como afirmou De Masi. Colapietro¹⁸ refere-se a estes sujeitos como agentes criativos, por conceber que trata-se de um processo que origina-se a partir da interação entre estes agentes, que encontram-se imersos em práticas inter-relacionadas, com princípios direcionadores em comum.

O processo criativo, sobretudo o proposto em grupo, tal como o individual, é constituído de incertezas. Aspectos conscientes e inconscientes destes agentes criativos provocam interferências, desde sua concepção, até suas escolhas, onde conflitos emergem e contribuem para a construção do percurso criativo, constituindo aquilo ao qual nos referimos como tendências do processo criativo.

14 Ibidem, p. 77.

15 Ibidem, p. 73.

16 Ibidem, p. 74.

17 SAIANI, C. **Jung e a educação**: uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: Escrituras Editora, 2000, p. 13.

18 COLAPIETRO, V. M. Os locais de criatividade: sujeitos fissurados, práticas entrelaçadas. In: PINHEIRO, A.; SALLES, C. A. (org.). **Jornalismo expandido**: práticas, sujeitos e relatos entrelaçados. São Paulo: Intermeios, 2016, p. 52.

Ostrower¹⁹ ressalta que "ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura". Assim, o processo criativo desenvolvido, tanto pelos educandos quanto pelos professores idealizadores do projeto, segundo a autora, representou uma

*intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos.*²⁰

A idealização, concepção e sobretudo a prática do projeto representaram um criar constante, haja visto ser um processo dinâmico, que se concretiza com o fazer, com a prática. E é esta dinâmica que possibilita reconfigurações e reformulações sempre que necessário, visto não se haver certeza alguma, nem no momento de sua concepção nem durante sua prática, quando suas hipóteses são testadas e colocadas à prova.

Salles, refletindo sobre as incertezas existentes no processo de criação, as quais, segundo Peirce, configuram-se pela formulação de hipóteses, afirma que

*Neste momento de concretização da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo testadas. Encontramos experimentação em rascunhos, versões de programas de disciplinas, registros de aula dos professores, assim como esboços de artistas, por exemplo. É importante enfatizar, portanto, que há experimentação ou testagem de hipóteses em todos os processos, o que difere é a natureza das tendências ou das buscas. Daí podermos falar de hipóteses educacionais, no contexto destas reflexões.*²¹

As concepções de Salles e Peirce sobre hipóteses e incertezas nos processos criativos, sobretudo nos educacionais, podem ser percebidas ao se analisar as primeiras anotações e os primeiros esboços concebidos durante as conversas iniciais sobre o projeto AmarÉrico, quando o projeto ainda não possuía este nome nem o status de projeto.

19 OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014, p.5.

20 Ibidem, p. 28.

21 SALLES, 2020, p. 76.

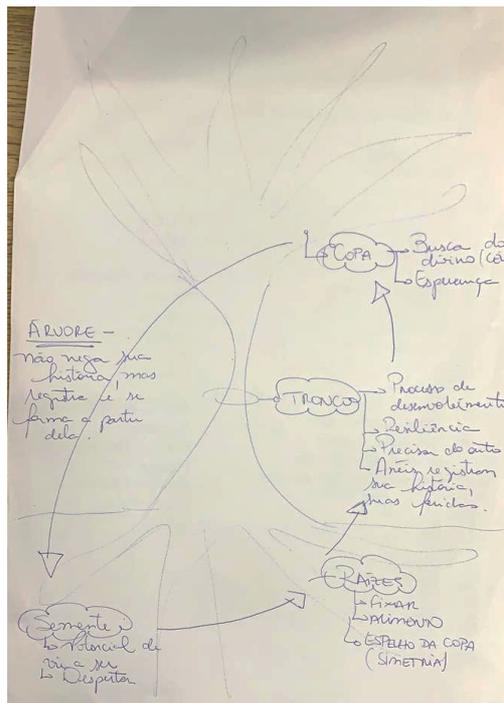
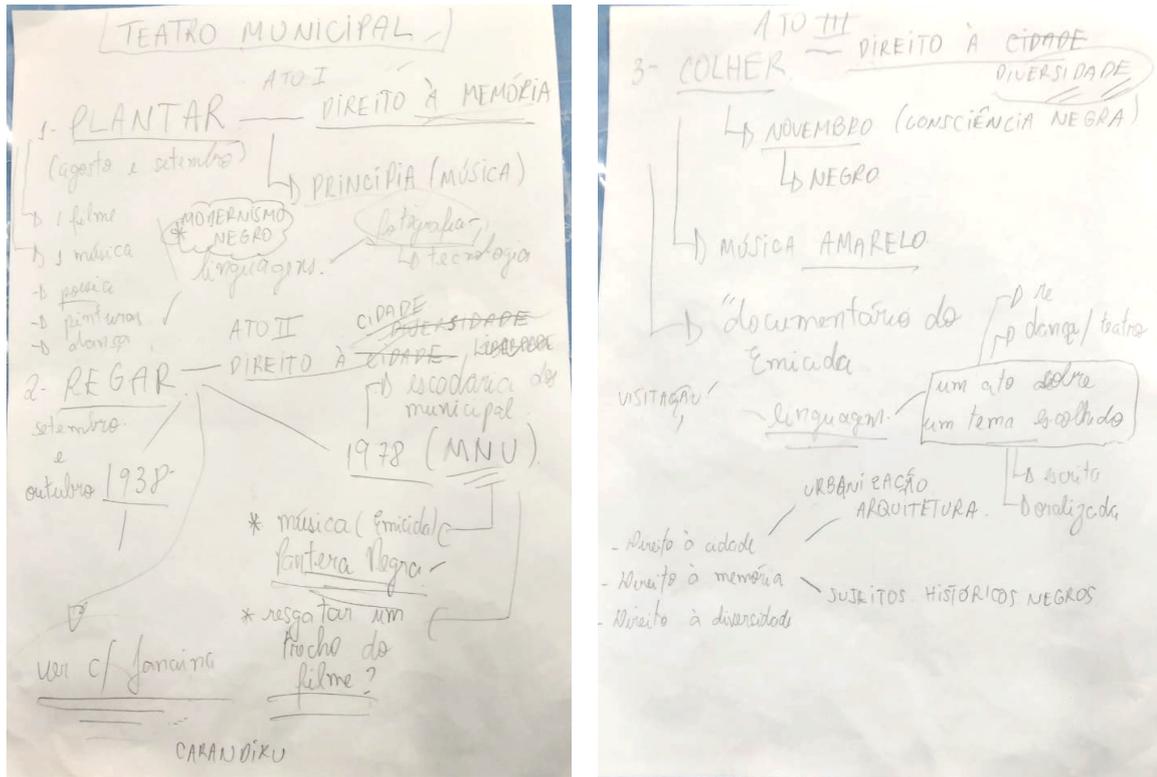


Fig. 01. Primeiras anotações e esboços do projeto AmarÉrico.

Analisando os manuscritos representados pelas figuras 01 e 02, podemos perceber que as tendências presentes em todo processo de criação são vagas, não possuindo nem um ponto de partida nem um de chegada, mas sim interconexões e inter-relações que vão surgindo e se constituindo no decorrer do processo, que se configura de forma não linear, mas sim compondo uma cadeia de ideias que se

conectam como uma rede, num processo em constante movimento, eternamente inacabado por parte daqueles que o concebem, conforme constatou Salles.²²

As setas presentes nos manuscritos, que iniciam numa página e seguem para o rascunho seguinte, ligam e acrescentam informações ao pensamento iniciado, demonstram a não linearidade do processo criativo, como também o surgimento de novas conexões a partir da explicitação das primeiras ideias. Ou seja, trata-se de um processo dinâmico e sem fim, onde ideias podem ser criadas, reformuladas, reorganizadas e removidas, conforme as tendências iniciais trazidas pelo grupo.

As percepções obtidas a partir da análise dos esboços iniciais do projeto corroboram com Salles ao reforçar que "Demos destaque, até aqui, ao ambiente de incerteza, ao aspecto sensível, às interações, ao erro e à entrada de novas ideias, em meio a experimentações."²³

Desse modo, o projeto compreende um processo com princípios direcionadores que se encontram sempre em movimento, predisposto ao acaso e à novas ideias e experiências, falível e passível de erro, mas sempre aberto ao novo, às novas formulações, novos arranjos, rearranjos e acertos, visto sua dinâmica, sua não linearidade.

A1:H1		PLANTAR – Direito à memória						
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	PLANTAR – Direito à memória							
2	PROPOSTA GERAL	Identidade - o que nos constitui enquanto sujeitos; O que semeamos com nossos sonhos e ações? Nossas origens – raízes; história e memória coletiva,						
3	PRODUTO FINAL:	1 - Sementes - autorretratos pintados em retalho de tecido, aplicação de sementes posteriormente?						
4	Música motivadora	2. Raízes - escrita - raízes que nos constituem - o que é fundamental (que não pode ser retratado)						
5	Música motivadora	Conteúdos/habilidades	ordem	Atividades	Anos	Áreas envolvidas	Professores	Momento
6	Show completo		1	Exibição do show	6º, 7º 8º, 9º	Artes; Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa; Inglês	Todos em suas respectivas aulas	Durante as aulas regulares
7	Princípio	Identidade; consciência corporal; respiração; expressão de sentimentos e associação com sentidos, memória afetiva; produção escrita; desenho	2	Exercício de respiração/ meditação; Exercício de escrita: Palavra no agora (Museu da Língua Portuguesa)	7º, 8º, 9º	Artes; Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa,	Aline, Rodrigo, Giselle, Natália, Thiago, Alessandro	reposição entre turnos (12:30 às 13:25)
3			Desenho a partir da mesma proposta	7º, 8º, 9º	Artes; Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa	Rodrigo, Thiago, Aline, Lara, Natália	reposição entre turnos (12:30 às 13:25)	
4			Exercícios teatrais: expressões faciais - espelho (como me vejo)	7º, 8º, 9º	Artes; Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa	Rodrigo, Thiago, Aline, Lara, Natália	reposição entre turnos (12:30 às 13:25)	
10				Leitura e reflexão de poemas sobre autorretrato (Cecilia Meireles)				reposição entre turnos (12:30 às 13:25)
11	AmarElo?	Identidade; autoconhecimento; observação, auto-imagem	5	Leitura e reflexão de poemas sobre autorretrato (Cecilia Meireles; Mário Quintana); Desenho -autorretrato	7º 8º, 9º	Educação Física, Língua Portuguesa, História,		reposição entre turnos (12:30 às 13:25)
12			6	Leitura e reflexão de poemas sobre autorretrato (Cecilia Meireles; Mário Quintana); Desenho com técnica de giz de cera e vela	6º, 7º 8º, 9º	Artes, língua portuguesa	Aline, Rodrigo, Giselle, Natália, Thiago, Alessandro, Lara, Tatiana, Janaina	Sábado
13			7	Filme: Pantera Negra	6º, 7º 8º, 9º	Artes; Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa; Inglês; Geografia	Aline, Rodrigo, Giselle, Natália, Thiago, Alessandro, Lara, Tatiana	Sábado
14			8	Plantio do feijão		Ciências		
15		Simbolismo da semeadura, cálculo mental e estratégia	9	Jogo da Mancala		Educação Física, Matemática, História		
16			10	Leitura e reflexão sobre o Poema: Substância de Noíma de Souza	6º, 7º, 8º, 9º		Thiago	
17	Cananéia, Iguape e Ilha Comprida		11	Construção das "raízes" com escritos sobre o que é fundamental para cada um/a				
18			12					
19			13					
20			14					
21			15					
22								

22 Idem, 2018, p. 18 e 19.

23 Idem, 2020, p. 76.

	A	B	C	D	E
1	Projeto Interdisciplinar: AmarÉrico 2021				
2	Data	Dia semana	Atividades desenvolvidas	Anos	Professores
3	31/07/2021	sábado	Poemas concretos; crônica "Eu sei, mas não devia"	8º, 9º	Aline
4				6º, 7º	
5	02/08/2021	seg	Planejamento do projeto	-----	
6	03/08/2021	ter	Planejamento do projeto	-----	
7	04/08/2021	quar	Planejamento do projeto	-----	
8	05/08/2021	qui	Planejamento do projeto	-----	
9	06/08/2021	sext	Planejamento do projeto	-----	
10	07/08/2021	sábado	Atividade de escrita e ilustração: A palavra no agora	6º, 7º, 8º, 9º	Gisele
11	09/08/2021	seg	Atividade de escrita e ilustração: A palavra no agora	9º	
12	10/08/2021	ter	Atividade de escrita e ilustração: A palavra no agora	7º e 8º	
13	11/08/2021	quar	Meditação guiada	9º	Aline
14	12/08/2021	qui	Meditação guiada	7º e 8º	
15	13/08/2021	sext	Exercícios de expressão corporal - espelho	9º	Rodrigo
16	14/08/2021	sábado	Apresentação ppt sobre sementes e desenho	6º, 7º, 8º, 9º	Natália
17	16/08/2021	seg	Produção de mandalas com sementes	9º	Janaína
18	17/08/2021	ter	Produção de mandalas com sementes	7º e 8º	
19	18/08/2021	quar	Desenho aguado	9º	Janaína
20	19/08/2021	quin	Desenho aguado	7º e 8º	
21	20/08/2021	sext	Plantio de feijões	9º	Natália
22	21/08/2021	sábado	Cine debate (Manhã e tarde) Pantera negra	4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º	Thiago
23	23/08/2021	seg	Leitura e reflexão coletiva de poemas sobre autorretrato; elaboração de versão preliminar de um autorretrato	9º	Gisele
24	24/08/2021	ter	Leitura e reflexão coletiva de poemas sobre autorretrato; elaboração de versão preliminar de um autorretrato	7º e 8º	
25	25/08/2021	quar	Atividade sensorial - tato com os olhos vendados	9º	Natália
26	26/08/2021	quin	Atividade sensorial - tato com os olhos vendados	7º e 8º	Natália

Fig. 02. Organização das ideias iniciais em planilhas.

Quando nos referimos à concepção do projeto AmarÉrico, não podemos deixar de considerar o contexto educacional, social e emocional e as especificidades que contribuiriam para sua criação, mas sim destacar que este processo de criação coletivo caracterizou-se pela e a partir da experiência.

Pensar em experiência nos remete à Larrosa²⁴, que a concebe como aquilo que transforma, desestrutura, desestabiliza, algo que treme. Ele afirma ainda ser "verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática."²⁵ Arte esta de promover e provocar transformações significativas no sujeito, no ser social que necessitava resgatar as aprendizagens "perdidas" por conta do fechamento das escolas, como também necessitava reaprender a conviver em sociedade.

24 LARROSA, 2014, p. 10.

25 Ibidem, p. 12.

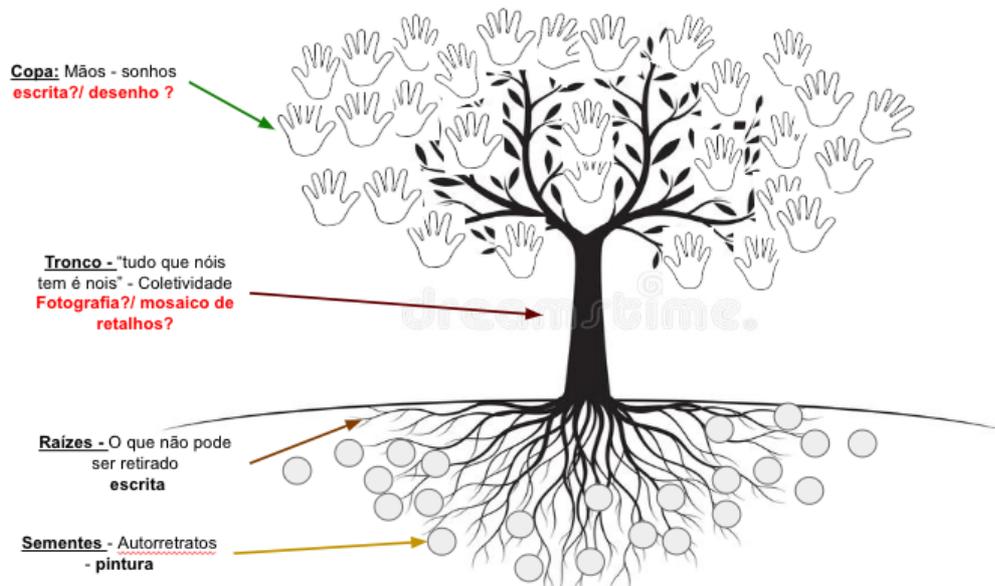


Fig. 03. Proposta inicial referente ao produto final do projeto AmarÉrico.

A ilustração acima (Fig. 03) refere-se ao que o coletivo idealizou como produto final, ou seja, a obra a ser produzida ao final do projeto. É possível perceber nesta proposta o desejo de se estabelecer um diálogo dos educandos com sua ancestralidade, de conduzir os mesmos para o resgate de suas raízes, com o objetivo de fortalecer sua existência e garantir estrutura para a construção de seu futuro. Tal anseio converge com a afirmação de Salles²⁶, quando esta se referia à potencialidade comunicativa do produto, da obra, com seus antepassados e com seus descendentes, num processo de continuidade, de perpetuação, tal como o processo de aprendizagem, que nunca se finda, mas sim é algo que sempre resultará em novas experiências, numa continuidade de novas abordagens e aprendizagens.

Reconhecer a dinamicidade do processo de criação é fundamental para que este atinja os objetivos almejados logo no início de sua concepção. Afinal de contas, particularmente num projeto educacional coletivo, perceber a necessidade de modificações, de planejamentos, faz-se necessário ao longo do percurso.

26 SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998, p. 46 e 47.

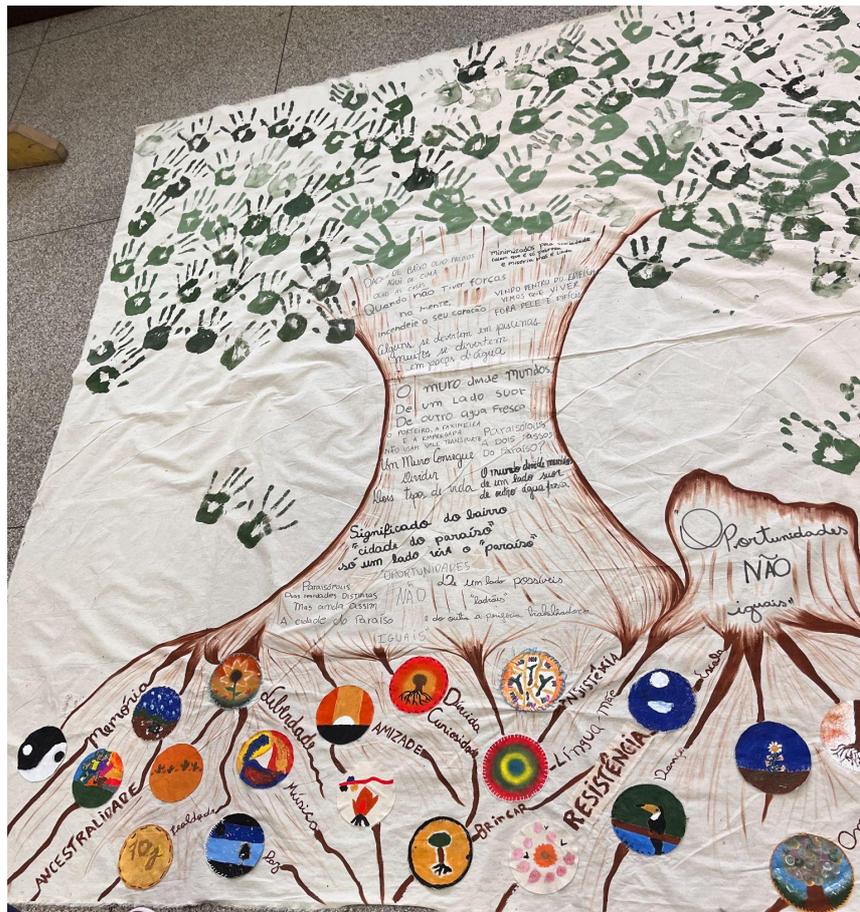


Fig. 04. Painel coletivo confeccionado ao término do projeto (produto final).

Sartre, referindo-se à importância da leitura, afirmou que "enquanto lê e cria, [o leitor] sabe que poderia ir mais adiante em sua leitura, criar mais profundamente; por isso a obra lida parece inesgotável e opaca, como as coisas"²⁷. Esta afirmação de Sartre pode ser extrapolada ao se referir ao processo criativo do projeto Amáríco, a partir das concepções de criação coletiva abordadas por Salles.²⁸ A cada nova proposta, nova atividade, nova devolutiva, nova percepção, outras possibilidades surgiam, podendo ser acrescentadas, eliminadas ou, até mesmo com potencial para criar reformulações, desencadeando num replanejamento das ideias e propostas já planejadas e previstas, demonstrando uma enorme impulsividade criativa, uma cadeia dinâmica e aberta, como já exposto anteriormente. Por ser dinâmico, não linear e fundamentado em incertezas, conflitos tendem a surgir no meio do caminho, visto que o criar coletivamente se configura na exposição de conhecimentos, de subjetividade. Desse modo, faz-se necessário o ouvir, o debater, contrapondo-se a determinadas propostas, como também acatando decisões tomadas pelo coletivo. Para Ciornai, este processo de reconhecer e aceitar opiniões e/ou ideias divergentes consiste numa autorregulação orgânica, numa forma de aprendizado também, uma vez que

27 SARTRE, J.P. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 39.

28 SALLES, 2018, p. 18 e 19.

Mediante os múltiplos e variados contatos que vivencia, o indivíduo cresce e se desenvolve, idealmente assimilando o que o enriquece e nutre e alienando de si o que lhe é nocivo, respondendo às requisições, exigências e convites do meio num contínuo processo de ajustamento criativo.²⁹

Considerações

Criar coletivamente, mesmo sendo algo intrínseco ao ser humano, conforme afirmou Colapietro, configura-se como um processo complexo, repleto de subjetividades, incertezas, com hipóteses e tendências norteadoras, mas indefinido. Mesmo com um propósito, com um objetivo pré-estabelecido e de consenso de todos os envolvidos, o processo não está isento de conflitos, de configurações, reconfigurações, acertos e erros, uma vez que, como todo processo, é falível.

Ao mesmo tempo em que tende a desestruturar e desestabilizar as relações e a convivência, a criação coletiva aproxima as pessoas pelo simples fato de possuir um objetivo em comum; por representar um fazer sensível e intuitivo, uma ponte de comunicação subjetiva e interior com o exterior, com o outro.

O processo de criação que desencadeou no projeto AmarÉrico resgatou uma relação afetiva entre o ambiente, os educandos e o corpo docente envolvidos, estimulando a ressocialização de forma positiva, despertando uma postura coletiva, mas sobretudo respeitando as diversidades, as subjetividades. Estas proposições que, inicialmente foram idealizadas para que ocorressem com e entre os educandos, extrapolaram para as relações entre os agentes criativos envolvidos, neste caso os docentes, auxiliando-os também no processo de ressocialização e de retorno ao ambiente coletivo educacional e as incertezas que norteiam a educação, sobretudo a pública.

Afinal, Larrosa resume bem o sentimento almejado por aqueles que ainda acreditam numa educação mais humanizada e humanizante ao afirmar que

Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional.³⁰

Cabe à educação estar sempre atenta aos seus propósitos e seus objetivos, ou seja, na constituição e na formação de indivíduos mais humanos, mais participativos e mais críticos para o convívio social. E o criar coletivo no ambiente educacional, seja proposto e promovido entre os educandos, seja idealizado e concebido pelos educadores, pode, e muito, auxiliar nestes propósitos, sobretudo quando nos referimos ao desejo por uma educação pública e de qualidade, de excelência para todos os sujeitos sociais.

29 CIORNAI, S. **Percursos em arteterapia**: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004, p. 12

30 LARROSA, 2014, p. 12.

Referências Bibliográficas

- AMARELO:** é tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção de Evandro Fióti. São Paulo: Netflix, 2020. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/81306298>>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- CIORNAI, S. Percursos em arteterapia:** arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004.
- COLAPIETRO, V. M. Os locais de criatividade:** sujeitos fissurados, práticas entrelaçadas. In: PINHEIRO, A.; SALLES, C. A. (org.). **Jornalismo expandido:** práticas, sujeitos e relatos entrelaçados. São Paulo: Intermeios, 2016. p. 43–61.
- EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO.DE.** (26 de Novembro de 2011). **Conceito de cinestesia.** Conceito.de. Disponível em: <<https://conceito.de/cinestesia>>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- JOHNSON, S. De onde vem as boas ideias.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LARROSA, J. Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LÓPEZ-LÓPEZ, M. A.; GALDINO, G. R. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 119–140 janeiro-abril de 2020.
- OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAIANI, C. Jung e a educação:** uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- SALLES, C. A. Acompanhamento de processos de criação:** algumas reflexões. Revista Aspás - PPGAC - USP, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 27–39, 2017.
- SALLES, C. A. Crítica de processos e educação:** possíveis diálogos. **Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 2, p. 72–83, ago. 2020.
- SALLES, C. A. Crítica Genética:** fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008
- SALLES, C. A. Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SALLES, C. A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2018.

SARTRE, J.-P. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2004.

STEEN, E. V. **Retratos**: grandes escritores brasileiros falam a vida e obra. Porto Alegre: L & PM, 2013.