

O ENSINO DE ARTES E A BUSCA PELA AUTONOMIA DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA

THE TEACHING OF ARTS AND THE SEARCH FOR THE AUTONOMY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF CREATION IN THE CLASSROOM

Ana Maria Ricci MOLINA¹

Roberta Ricci MOLINA²

317

Resumo: Trata-se de um relato de experiência sobre o exercício da autonomia entre alunos/as durante o processo de criação no ensino de artes. A partir do relato dado pela professora que também foi uma das analisadoras da experiência, observou-se que na relação professor/a-alunos/as a construção da autonomia se manifesta mediante o sentimento de respeito pela figura de autoridade, que representa tanto o/a professor/a ou o/a aluno/a líder que emerge de grupos. É o sentimento de respeito às figuras de liderança/autoridade articulado às dimensões cognitiva e moral acerca da autonomia que permitem o diálogo e a tomada de decisões em pequenos grupos durante processo de criação no ensino de artes, com intervenções pontuais e sobre o processo a serem realizadas por educadores/as e líderes.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Processo de Criação. Autonomia.

Abstract: This is an experience report on the exercise of autonomy among students during the creation process in the teaching of arts. From the report given by the teacher who was also one of the analysts of the experience, it was observed that in the relationship teacher/A-students/the construction of autonomy is manifested through the feeling of respect for the figure of authority, which represents both the /a Teacher/A or student/leader who emerges from groups. It is the feeling of respect for the leadership/authority figures articulated to the cognitive and moral dimensions of autonomy that allow dialogue and decision-making in small groups during the creation process in the teaching of arts, with punctual interventions and About the process to be carried out by educators and leaders.

Keywords: Arts teaching. Creation process. Autonomy.

1. Apresentação do Projeto de Artes

Contaremos a vocês sobre um projeto pedagógico proposto por uma professora de Artes. Desse projeto fez-se a Exposição “Homenagem à Arte: ‘O museu é o mundo’ (H.O.)”,

¹ Faculdade Anhanguera de Ribeirão Preto. Doutora em Educação. E-mail: amrm1amrm@gmail.com

² Escola Miró - Ribeirão Preto. Especialista em Artes (SENAC/SP). E-mail: beta_ricci@hotmail.com

desenvolvido e apresentado em 2014, em uma escola construtivista e privada da cidade de Ribeirão Preto/SP. A atuação da professora através de seu relato foi objeto do diálogo e da reflexão entre as responsáveis por esse artigo, que se puseram a compreender e escrever sobre as vivências de um específico momento de ensino-aprendizagem na disciplina Artes, no ensino fundamental II.

O projeto proposto pela professora de artes consistia na pesquisa e conhecimento de um/a artista, movimento ou cultura estética por seus/suas alunos/as. A partir dessa pesquisa eles/as deveriam planejar e executar um objeto de arte que dialogasse com o/a homenageado/a. Ao final, o produto do projeto faria parte uma exposição coletiva de objetos de Arte e suas respectivas legendas técnicas e poéticas na “Mostra de Conhecimentos” que ocorreria na escola onde estudam.

A saber, este projeto foi realizado com alunos dos 4º, 6º e 8º anos, utilizando estratégias diferentes nas escolhas dos artistas-homenageados:

- a) No 4º ano, o estudo de criações tridimensionais e suas sequências didáticas já dialogavam com o Movimento Concreto e Neoconcreto brasileiros, pois os/as alunos/as utilizavam formas geométricas e procedimentos de corte, dobra e montagem, tornando a escolha destes significativos movimentos de arte quase que naturais para serem estudados e homenageados.
- b) No caso do 6º ano, cada dupla de trabalho já havia produzido criações no estudo de Arte Contemporânea que de certa forma detinham referências artísticas, embora eles ainda não soubessem e fossem intuitivos. Coube a professora dessa turma apresentar um nome de artista para cada dupla de estudantes, para que pesquisassem e descobrissem que relação eles percebiam entre seus trabalhos e de artistas indicados/as.

Escolhemos relatar a experiência do processo de criação em Artes ocorrida com a turma do 8º. Ano e compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir do conceito de autonomia. A escolha pelo relato dessa turma, na perspectiva do processo de criação em Artes e com atenção a construção da autonomia dos alunos se deram por dois motivos.

Primeiro, o 8º. ano é um grupo de adolescentes, na faixa etária entre 13 e 14 anos. De acordo com a psicologia do desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivo, afetivo e psicossocial, espera-se que os/as adolescentes tenham atingido o nível autônomo de sua moralidade, com base em Jean Piaget (PAPALIA e FELDMAN, 2013). O segundo motivo foi

por compreender o modo como os/as alunos/as dessa faixa etária se organizam e realizam a escolha de seus projetos em subgrupos, após flexibilidade teórica-prática.

Destaca-se assim, a influência da psicologia sobre o campo pedagógico para alinhamento de diretrizes na atuação profissional a partir do ordenamento de saberes a respeito da constituição dos sujeitos. O que nos remete para a institucionalização de saberes e práticas agenciadas coletivamente e determinadas historicamente, a exemplo do resgate feito por Antunes (2008) acerca da confluência entre esses dois campos disciplinares no Brasil.

Dotada, portanto, de um repertório construtivista, a professora elege por estratégia comunicar como seria a aula naquele dia. Ela apresenta diferentes imagens correspondentes às poéticas de artistas, a movimentos de arte ou a produções de outros povos e suas culturas para apreciação em silêncio das obras expostas. Em seguida, os/as alunos/as listaram as imagens de seus interesses para que os grupos se formassem por cruzamento dessas informações. Ou seja, a escolha por uma imagem era pessoal. No entanto, o mapeamento delas permitiu o alinhamento de estudantes por afinidade de objetos e não de pessoas. Com os grupos arranjados deu-se início a apreciação das imagens novamente, porém, segundo as etapas previamente estipuladas pela docente, o que resultaria na releitura da obra ou criação de outra a partir das referências estilísticas daquela eleita.

Certamente, essas posições nas relações entre alunados e deles/as com a professora manifestam escolhas que, sem dúvida, são políticas, porque evocam valores democráticos, tolerantes, pacíficos, tanto quanto valores autoritários, individualistas, etc. ao se refletir sobre as interações sociais que ocorrem em sala de aula. Notamos, portanto, que a professora assumiu um exercício profissional imbuído de uma postura política voltada para a educação em valores e numa perspectiva cooperativa, o que a coloca em oposição a uma visão tecnicista e burocratizada da educação, em que os/as alunos/as são vistos como depositários de conhecimentos e reprodutores de padrões.

Neste caminho, a função do/a educador/a é a de facilitar um ambiente para a construção de um ser-aluno/a autônomo nas situações de processo de criação em artes. Por fim, desejar a autonomia dos/as alunos/as, ou seja, que cada vez mais eles/as conseguissem se tornar responsáveis pelas situações-problema dadas por ela, ou pelo percurso, e capazes de fazerem a autogestão do processo de criação como um todo, individualmente ou em grupo. O desejado, inclusive, faz parte dos princípios educativos da escola em questão, o que pode ser

compreendido como fator de influência na construção do clima institucional ou cultura escolar, que, por sua vez, incide na própria capacitação de seus educadores.

Ao final, foi interessante notarmos através do relato da professora que a turma do 8º. ano compreendeu as regras do jogo ou os combinados sobre os processos de ensino-aprendizagem pelos quais passariam e, por respeito à figura de autoridade da professora e dos argumentos apresentados por ela aceitaram que fosse desta maneira.

Assim, a primeira coisa que nos veio à mente quando pensamos em desenvolvimento moral são os/as alunos/as que se posicionam de forma heterônoma e outros de forma autônoma durante o processo de criação em grupos e em situação do ensino de artes para o ensino fundamental 1 e 2.

Jean Piaget (1994), ao estudar a inteligência humana, percebeu que as crianças também apresentavam diferentes níveis de julgamentos e juízos de valores sobre os acontecimentos, o que permitiu a construção de sua teoria sobre desenvolvimento moral. Ele afirma que o raciocínio moral é classificado em anomia, heteronomia e autonomia e o indivíduo evolui de uma fase para a outra gradualmente e em faixas etárias variáveis e refletem o amadurecimento cognitivo no percurso do desenvolvimento humano.

Interessam-nos os dois últimos conceitos para compreensão do relato dessa experiência e sobre eles nos debruçaremos conceitualmente, para que a comparação permita a visibilidade do momento em que se encontram durante o processo de criação em artes.

Piaget e Inhelder (1969) pontuam a heteronomia como um tipo de pensamento presente na chamada fase pré-operatória (que segue de 2 a 7 anos de idade), momento de egocentrismo e centração dos eventos para si mesmo e com explicações imaginárias e casuísticas, tendendo ao exercício rígido de obediência à autoridade. As crianças heterônomas evocam ao outro uma posição soberana, como um Deus capaz de fazer as coisas acontecerem, e, por efeito, colocam-se numa relação de dependência deste Outro na execução de tarefas e leitura de fenômenos naturais ou sociais. Na fase operatória-concreta (em geral, dos 7 aos 11 anos), no entanto, o pensamento heterônomo sofre flexibilização com a diminuição do egocentrismo e aumento da reversibilidade, bem como a instauração crescente do pensar descentrado, o que permite a construção lógica-causal gradativa. As crianças nessa faixa etária conseguem observar e ouvir outros argumentos além dos próprios.

É na etapa seguinte (em torno dos 11 anos a diante), que, ao atingirem pensamento formal, também conseguiriam primar por autonomia no modo de resolver os problemas e realizar julgamentos. O raciocínio hipotético-dedutivo é o que permite ao indivíduo imaginar hipóteses e testá-las. As crianças autônomas, ao contrário, tomam para si a possibilidade de questionarem as regras para construção de novas, dando ao Outro uma nova função, não mais de Soberano, mas sim de Colaborador. Notamos, a partir desta definição, a questão política nas relações, em que os sujeitos não estão mais em uma situação vertical de relação professor-aluno em que a autoridade de um impera sobre o outro (heteronomia), mas em uma relação de igual para igual, em situação horizontal (autonomia) onde ambos tornam-se cooperadores.

Lembramos que, apesar da maturação cerebral ser um fator determinante para essa ocorrência, Piaget não elimina a importância das experiências e oportunidades ambientais como estimulação à amplitude dessas capacidades. Demonstra que o raciocínio formal e a autonomia, consequentemente, podem ser ensinados e aprendidos, segundo Papalia e Feldman (2013). Quando a professora delimita os passos a serem seguidos pelos/as alunos/as e realiza as intervenções durante o processo de criação em Artes está estimulando a turma a saber quais são as perguntas certas a serem feitas sobre seus projetos, bem como quais as estratégias que funcionam para operacionalizá-los.

Diante do exposto, visualizamos um problema: se a relação professor/a-aluno/a configura-se de modo horizontal na perspectiva da autonomia, como ficaria a autoridade do professor no seu papel pedagógico? Pensamos que isso se resolve minimamente no sentimento de respeito do/a aluno/a para com a figura do/a professor/a e de seu saber através das intervenções realizadas em ambiente escolar. Como educador/a e figura de autoridade na relação com o/a aluno/a é frequente o desafio de medir o momento de intervir, como fazê-lo e quais aspectos a considerar necessários, de acordo com fundamentos éticos e com os princípios educativos de uma escola construtivista.

Quando professor/a principiante provavelmente tem-se mais medo e menos autonomia no intervir sobre a dinâmica da aula ou sobre as relações estabelecidas no processo de ensinar Artes, principalmente durante o momento em que os/as alunos/as estão em processo de criação. E, possivelmente, teme-se intervir por conta de um excesso de romantismo e puritanismo criativo muito propagado nas universidades ou mesmo nas escolas, advindos de

leituras reducionistas e inseguras do que seria um processo de criação. Porém, a experiência e a especialização na área podem demonstrar que, mais do que poder, é necessário intervir.

Historicamente, o ensino de arte no Brasil possui três metodologias distintas (MOLINA, 2012): inicialmente foi difundida a metodologia tradicional que previa atividades de reprodução de modelos, sem o estudo do contexto da produção das imagens. Pautada em princípios da arte acadêmica, mas reduzida à mera reprodução de estereótipos sob o olhar rígido do professor. Depois se propagou a metodologia da livre-expressão que entedia que a criança não precisava de modelos, que por si só já era original, criativa e espontânea. Estava pautada na arte moderna, principalmente no Movimento Expressionista, mas reduzida ao esvaziamento da construção de repertórios e do papel mediador do professor. Hoje, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) propõem a metodologia triangular para o ensino, em que a produção de artes (fazer) esteja aliada ao refletir sobre ela (apreciação) e ao conhecê-la (contextualização), tendo o/a professor/a como mediador/a e problematizador/a destas competências.

Assim, sendo o/a professor/a mediador/a do conhecimento Artes, quando e como intervir na perspectiva do desenvolvimento da autonomia de seus alunos e suas alunas? Vale notar que saber o momento e o como intervir não é questão apenas de professores, mas de todos aqueles que educam (pais, familiares, amigos da família, funcionários da escola, etc.).

Muitas vezes, percebemos que alguns/algumas alunos/as ainda exercitam a heteronomia, necessitando do suporte das decisões alheias e adultas. Em outros momentos percebemos que a dificuldade é do/a próprio/a professor/a, que precisa se controlar e deixar que a pessoa (seja criança ou adolescente) resolva seus problemas ou tome suas decisões de maneira consciente, responsável e independente, para que se sinta capaz de assumir e de ampliar sua autonomia. Aliás, a superproteção – um traço característico das relações familiares pós-modernas – tem sido cada vez mais frequente, formando pessoas que “tudo podem e nada suportam” segundo o psicólogo Guilherme Davóli, em palestra sobre educação e disciplina (Ribeirão Preto, 2015).

Defendendo o Direito à Arte, os/as alunos/as precisaram ouvir de sua professora que “há outros caminhos além desse, que tal trocar o material?”, “você consegue fazer melhor”, “qual sua ideia?”, “seu trabalho não sustenta o que você diz sobre ele” e “chega de preguiça e trabalha”. Este desafio da relação heteronomia x autonomia entre professor/a e alunos/as se

materializa também nas produções poéticas, seja nas obras de artistas ou mesmo nos trabalhos realizados pelos/as alunos/as. Porque, bem diria o poeta Manoel de Barros no documentário “Janela da Alma” (2002), “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” O exercício da Arte é o exercício de transver o mundo, de se recriar e se recolocar no mundo e na relação com o outro.

2. Durante o percurso de fazer Artes em grupo

Retomamos o momento inicial do projeto pormenorizando as instruções dadas pela professora. Nesse caminho, a turma do 8º. Ano fez a apreciação de muitas e diferentes imagens da História da Arte. Na primeira rodada de apreciação, que foi um momento público, porém individual, pois a regra era manter silêncio na sala de aula para não influenciar os desejos dos colegas e anotar os números das imagens que gostariam de pesquisar e dialogar nos futuros trabalhos – nenhum nome de artista foi citado nesta etapa, eles se ativeram apenas às imagens.

Na segunda rodada da exibição das imagens, foi perguntado pela professora quem havia se interessado por cada uma, a fim de se fazer uma estimativa dos interesses. Pediu-se que indicassem com asterisco (*) o número das imagens preferidas e justificassem seu interesse por escrito, em um pequeno texto, prevendo a possibilidade de desempate na futura organização dos grupos.

No final desta aula, a professora recebeu as listas individuais para organizar as duplas e os trios de acordo com os desejos pelas imagens – o que foi novo para ela como estratégia de divisão de grupos. Notamos que os desejos se configuraram sem dificuldades para a tomada de decisões, apenas uma minoria levou mais tempo para reconhecer seu desejo ou assumi-lo – mas, ficar indeciso, não saber o que se quer e trocar de escolhas faz parte do processo de construção da subjetividade.

Assim, dos 24 grupos de criação (sendo duas salas de 8º ano) o método da listagem de desejos funcionou bem com essa faixa etária. Mas, houve um grupo que precisou da sua intervenção, pois dois integrantes dele não estavam dispostos a trabalharem juntos. Assim, mesmo dialogando com as partes, questionando e criticando a intolerância apresentada, eles não conseguiram deixar de lado conflitos preexistentes e dialogar. Se por um lado esses dois alunos não conseguiram vislumbrar a possibilidade de trabalharem juntos resolvendo a questão,

por outro, assumiram a intolerância que havia entre eles. Questionados pela educadora como resolveriam este impasse, uma vez que a negociação faz parte do raciocínio hipotético-dedutivo, um deles sugeriu seu remanejamento para outro grupo – que o aceitou prontamente, pois eram pessoas bem abertas e ativas, preocupadas em criar.

Fayga Ostrower (1977) diz que criar é basicamente formar, dar forma a algo novo. No entanto, é próprio do processo de criação que surjam questões não somente de ordem estética, mas também de ordem filosófica, conceitual, procedimental e material, que, necessariamente, estão intrínsecas ao dar forma. Trabalhar em grupo, então, acrescenta maior complexidade ao criar. É preciso dialogar, entrar em consenso, decidir, respeitar, dividir tarefas e responsabilidades e conviver bem. Isso é um bom exercício para a construção do pensamento autônomo.

Dando continuidade a aula e com os nomes de artistas, movimentos ou culturas nas mãos, os pequenos grupos do 8º ano tinham que cumprir o cronograma de atividades que consistia em: a) pesquisar sobre o/a artista, movimento ou cultura e trazer estes registros em aula; b) desenhar o projeto da *obra-homenagem*, contendo especificações de tamanho, características de montagem e lista de materiais a serem comprados, título do projeto e nomes dos integrantes do grupo; c) criar a *obra-homenagem*, resolvendo questões artísticas, técnicas e coletivas (trabalho em equipe); d) escrever e enviar para a professora, por email, a legenda técnica e poética da *obra-homenagem*, contendo título, artista homenageado, materiais utilizados e um pequeno texto sobre o processo de criação e de diálogo.

Para êxito dessas etapas os alunos tinham como tarefa de casa pesquisar sobre o(a) artista, movimento ou cultura e trazer estes registros em aula. Deixou-se bem claro o quanto esta pesquisa precisava ser profunda, que ela era importante para que conhecessem e mergulhassem na poética, identificando e analisando as características formais, conceituais, procedimentais, materiais, etc. Pois, para dialogar é preciso que se aproprie e entenda o código do diálogo. Se você não “escuta” e não compreende a forma/conteúdo do que o outro diz, como poderá dialogar com este outro?

Pois bem. A pesquisa foi realizada com autonomia, já que é um procedimento bastante comum na vida escolar. No geral, eles/as trouxeram pesquisas ricas, com muitas imagens de referência. Poucos foram os grupos que trouxeram pesquisas mal feitas e apenas

dois grupos foram exigidos que recorressem à biblioteca no caso do não cumprimento da atividade de casa.

Nesta mesma aula, os grupos começaram a esboçar ideias, pensar em materiais, maneiras de montar a *obra-homenagem* e de construir os possíveis diálogos. Porém, muitos grupos não conseguiram finalizar esta etapa em sala, ficando responsáveis em trazer os projetos prontos na aula seguinte. Foi lembrado a todos/as que o projeto precisava conter especificações de tamanho, características de montagem e lista de materiais a serem comprados, título e nomes dos integrantes do grupo.

A professora participou bastante desta conversa evocado em cada grupo, porque pensa que, além de ser sua função, é bonito ver o nascimento das ideias. Foi belo assistir ao modo como cada grupo costurou os significados com as escolhas.

Também foi interessante observarmos que, para eles/as, a professora era como uma colaboradora – alguém que estava ali para mediar e ajudar a alimentar o processo de criação com perguntas, sugestões e opiniões. Suas intervenções serviram para tirá-los do lugar-comum, pensar os conceitos, questionar as formas, planejar os materiais, tudo imbricado no ato de criar algo novo, se arriscar e se sentir seguro ao mesmo tempo não parecem tarefas fáceis.

Segundo Fayga Ostrower (1977) a criação é potência que envolve o mundo sensível e consciente do sujeito a respeito de uma história pessoal e coletiva, um mundo que captura e configura como realidade estética para comunicar sus pensamentos. Nunca se esgota, sempre se amplia. Sendo assim, é próprio do processo criador diante do ato de formar e de lidar com as materialidades se configurar após passar por mil possibilidades. No caminho da produção, ser criativo também é refazer ideias, desistir de algumas, persistir em outras, testar materiais e situações, multiplicar e ao mesmo tempo escolher as soluções, refletir e revisar os sentidos do próprio processo e do que se está criando. Neste jogo da práxis a criação acontece. E práxis para nós é o acontecimento da teoria-prática, nem só teoria, nem só prática, *teoriaprática*.

Nesta etapa do projeto, observamos que os grupos experimentaram e precisaram ter consciência da práxis. Com as ideias mais alinhadas, foi entregue para os grupos os materiais comprados pela escola especialmente para cada projeto segundo suas listas. Foi ressaltado e combinado com eles – e este é um dos contratos que mais pode tirar o sono de educadores – que o cuidado dos materiais era responsabilidade do grupo como um todo: não desperdiçar, não

perder, não estragar, emprestar, trocar, organizar, limpar e guardar são valores caros para a Aula de Arte.

Caminhando entre os grupos e suas produções, olhando para suas expressões e gestos, escutando as músicas, os assuntos e discussões que permeiam, existimos como educadores. Acompanhar, dar palpite, se intrometer, ficar brava, ajudar, recortar junto, colar junto, fazer cara de dúvida... Devolver com pergunta, devolver com dica ou devolver com “aí é com vocês”... Sentir-se integrada/o a cada grupo. Por isso, por muitos momentos, o/a professor/a pode se sentir tonto/a, sem ar, atarantado/a. Porque são todos/as ao mesmo tempo chamando, perguntando, também dando palpite nos outros processos. Quem olha de fora, não compreende, acha uma bagunça. E é uma bagunça. Mas uma bagunça que tem norte: que se configura, que se mostra, que é potente.

Ao olharmos de volta para os grupos e pensando na autonomia, percebemos as relações, percebemos lideranças, percebemos as danças. Produzir em grupo já é em si uma arte. Nos foi relatado que na maioria dos grupos foi necessária pouquíssima intervenção no processo de criação. Entendemos que o papel da educadora foi o de acompanhar e incentivar. Outra coisa interessante a ficar claro sobre o exercício da autonomia no processo de criação foi o surgimento de lideranças de um ou mais integrantes por grupo. Ponderamos aqui que estas lideranças se mostraram, além de criativas, saudáveis e cooperativas, um bom espelho para os demais. Além da boa plasticidade e convivência dos grupos, elas se posicionaram com boa mediação para a resolução dos problemas técnicos ou procedimentais.

Neste caso dos grupos de boas lideranças, o trabalho da professora foi menos de intervir e mais de acompanhar a produtividade, recebendo ou buscando notícias de como andava o processo de criação. Não que problemas técnicos não surgissem pelo caminho deles. Ao contrário, quando desafios surgiram e foram resolvidos ou buscaram como fazer para resolver. Outros grupos, mesmo tendo bons líderes e integrantes autônomos, pediram a intervenção da professora no sentido de parceira, ou seja, de auxílio na resolução de problemas técnicos. Isto aconteceu devido ao nível de dificuldade e complexidade da *obra-homenagem* a que os grupos se propuseram realizar. Foi muito bom vê-los se arrisarem nas ideias e se sentirem apoiados pela presença dela como parceira, de igual para igual. Pois, criar não significa fazer sozinho. No processo de criação, como comprova a História da Arte, muitas vezes alguns saberes e procedimentos são terceirizados – não diminuindo o valor do objeto criado.

3. Considerações sobre a construção da autonomia durante o processo de criação em Artes entre estudantes adolescentes do ensino fundamental II

Agora nos perguntamos se a autonomia aconteceu de fato. A intenção da professora era a de que eles/as tomassem partido do projeto e se responsabilizassem por seus desejos durante os diálogos para tomada de decisões em pequenos grupos, dependendo cada vez menos dela. E foi isso o que aconteceu: eles/elas dependeram menos da professora ao mesmo tempo em que lideranças apareceram e cumpriram seu papel na dinâmica de cada grupo.

As lideranças sempre surgem, mas isto não significa que ser liderado é o mesmo que não exercer autonomia. E, para compreendermos que liderar não significa necessariamente ser autônomo, contamos sobre o caso de um grupo, o único grupo que, além de se valer de ideias estereotipadas, estava executando um trabalho pobre de espírito e forma. Mas o que aconteceu? Eles não compreenderam o projeto todo? Não tinham condições técnicas de executar ou boas ideias? Nada disso. A líder natural deste grupo não escutou seus colegas, que não estavam gostando do trabalho e se manifestaram quanto a isso. A aluna líder não estava conseguindo dialogar, refletir ou desistir de fazer valer sua ideia em prol das ideias dos colegas, que também não eram tão boas, mas pelo menos não eram cristalizadas.

Este grupo assustou a professora por um tempo, porque achou que tudo fosse se perder. Mas percebeu que precisava intervir ensinando-os a recomeçar. Desta maneira, retomaram a pesquisa que fizeram da referência, um Movimento Artístico. Perceberam alguns equívocos conceituais quanto ao Movimento, que tentaram desfazer para poder recriar o trabalho. Escolheram algumas palavras-chave referentes a ele para não se perderem de novo. A partir deste primeiro “nó” desfeito, a professora precisou intervir também quanto à escolha do material, que mais limitava do que ajudava. Nesta altura do campeonato, a aluna líder ainda não estava convencida de que refazer o trabalho seria melhor. Os outros integrantes demonstraram sua indignação em relação à teimosia da colega e escolheram confiar na intervenção da professora. Santa paciência a da professora e dos colegas da líder.

Mas, ainda bem que a Arte deu muitos saltos à frente do nosso tempo e nos permitiu trabalhar com qualquer material, situação e ação. O grupo já havia perdido a mão no primeiro trabalho e não poderia perder a mão – nem outros materiais e tempo – no segundo. Foi então

que conseguiu chegar a um consenso e com ideias melhores, utilizando as palavras-chave do Movimento homenageado. A equipe decidiu produzir uma situação de arte e não um objeto, pintando as palavras-chave de maneira fluida e nebulosa (sem contornos precisos) num suporte fixo ao chão, para o público pisar e “incorporar o espírito” do Movimento homenageado.

A aluna, em uma posição de liderança, manteve-se centrada aos seus próprios argumentos, pouco flexibilizada para a escuta e acolhimento dos argumentos dos colegas. Às vezes, mesmo com um pensamento autônomo em destaque, as tomadas de decisões que envolvem os pensamentos, as emoções e os comportamentos sucumbem ao pensamento egocêntrico que continuamos a carregar em nossa estruturação mental. Mas, as intervenções da professora e do grupo foram pertinentes e margearam a possibilidade de mudança de suas escolhas e postura como líder, para definitivamente comprovarmos que as relações dialógicas podem ser consensuais se dadas pela autoridade e respeito que cada um exerce sobre o outro em busca da produção de conhecimento e não da dominação como efeito do poder. Esse é um bom exemplo de autonomia em curso entre os adolescentes dessa escola.

Finalizando o projeto antes da montagem da Exposição, os grupos do 8º ano deveriam escrever e enviar para a professora por email a legenda técnica e poética da *obra-homenagem*, contendo título, artista homenageado, materiais utilizados e um pequeno texto sobre o processo de criação e de diálogo. Impressas as legendas, agora era fazer a montagem da exposição “Homenagem à Arte: ‘O museu é o mundo’ (H.O.)”.

Pensando com Piaget, gostamos de supor a autonomia como um exercício de tomar para si a possibilidade de questionar as regras para construção de novas, dando ao outro uma nova função, não mais de soberano. Olhando com Piaget, um mundo mais justo e humano se torna um pouco mais possível. Por esta razão não desistimos da Arte e nem da Educação.

A educação em valores (humanos e democráticos) se faz necessária, se faz urgente. Acreditamos nisso, trabalhamos com isso e temos recebido notícias de que este é um dos caminhos. Há esperança no ser humano, enquanto ele for estimulado, cuidado, trabalhado. No entanto, queremos deixar evidente que é a Arte, como exercício de conhecimento humano, que provoca o exercício da diferença e da produção de subjetividade ao simbolicamente permitir o criar e o recriar. A Arte dá potência à autonomia ou a não sermos tão governados assim à medida que tomamos consciência das regras e processos envolvidos na experiência.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* • Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro, p. 469-475, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: artes*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOLINA, Roberta R. *A arte conduz o ensino de arte*. Disponível em: <http://betaricci.blogspot.com.br/2012/05/arte-conduz-o-ensino-de-arte.html>. Acesso em 24/maio/2015.

GOSTROWER, Faya. *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PAPALIA, D. e FELDMAN, R.D. *Desenvolvimento Humano*. 12ª. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Editora Difel, 1982

Enviado: 26/07/2019

Aceito: 03/02/2020