

QUANDO UMA CRIANÇA DANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

WHEN A CHILD DANCES: CONTRIBUTIONS OF ANALYTICAL PSYCHOLOGY IN THE TRAINING OF ART TEACHERS

Andrea Penteadó.¹

RESUMO

Nesse artigo analisamos uma prática pedagógica realizada entre estudantes de licenciatura em artes visuais e expressão gráfica de uma Universidade Federal realizada nos períodos de 2022.1 a 2023.2. Nosso objetivo foi experimentar a aprendizagem da arte a partir da promoção de experiências artísticas em sala de aula, compreendendo que o exercício de falar sobre arte e produzir arte são díspares. Com base nos estudos da psicologia profunda junguiana, partimos da hipótese de que a arte é instauradora de um estado saudável da psique humana, de modo que o ensino de arte na escola pode contribuir para o amadurecimento saudável dos jovens. Isso implica modificarmos o olhar sobre arte, compreendendo sua prática para além da reprodução dos valores sedimentados na cultura eurocêntrica imposta pela colonização a diversos países. Concluímos que a experiência da arte no cotidiano dos estudantes estabeleceu parâmetros de autoconhecimento, reconhecimento e empatia diferenciais em suas formações.

Palavras-chaves: Arte, Experiência, Psicologia Profunda, Ensino de Arte.

ABSTRACT

This paper analyzes a pedagogical practice conducted among undergraduate students majoring in visual arts and graphic expression at a Brazilian Federal University from the first semester of 2022 to the second semester of 2023. Our objective was to explore art learning by promoting artistic experiences in the classroom, recognizing that discussing art and creating art are distinct processes. Based on studies in Jungian depth psychology, we hypothesized that art fosters a healthy state of the human psyche, suggesting that art education in schools can contribute to the healthy development of youth. This approach necessitates a shift in the perception of art, understanding its practice as extending beyond the reproduction of values entrenched in the Eurocentric culture imposed by colonization on various countries. We concluded that the experience of art in the students' daily lives established unique parameters for self-awareness, recognition, and empathy in their development.

Keywords: Art, Experience, Depth Psychology, Art Education.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora Ajunta da Faculdade de Educação da UFRJ. e-mail: andrepentead065@hotmail.com.

INTRODUÇÃO: UM PONTO DE ORIGEM

Uma criança levanta-se e dança espontaneamente ao ouvir uma música tocar²; um senhor aposentado de sessenta e dois anos de idade, ex-motorista de ônibus, descobre uma caixa de lápis de cor e torna-se um fazedor de imagens frenético, narra e ilustra suas histórias de vida; uma jovem aprisionada em casa em função da pandemia causada pelo Sarcov-2 assiste aulas na internet, aprende macramé e começa uma exuberante produção de coisas³; índios do alto Rio Negro pintam suas cerâmicas com engobes⁴; uma aluna de licenciatura da Escola de Belas Artes relata que escolheu essa carreira pois sempre gostou de desenhar e pintar e que durante toda adolescência ajudava sua avó, boleira, pintando painéis para compor os bolos que eram vendidos para festas de aniversário; outra aluna relata que sua primeira memória de arte era estar sentada no quintal de terra da casa da avó, aonde do barro do chão, fazia bonequinhos para brincar...

As perguntas que seguem não são simples, mas são diretas: o que mobiliza os sujeitos a essa “fazeção”? Qual o sentido desse fazer? O sentido desse fazer é o mesmo para o adulto, o jovem, a criança? Qual a natureza desse fazer? Esse é o fazer que algumas culturas nominam arte? E será o mesmo para o artista e para o sujeito não artista? A necessidade do fazer é a mesma para todes? O que o fazer em arte promove no interior do sujeito? E esse fazer modifica sua subjetividade? Essa coisa de arte é homogênea na tecitura cultural do mundo?

Imaginamos uma intrincada teia repleta de respostas que nunca serão respondidas, mas serão aberturas para novas perguntas, afinal: arte é o que eu e você chamamos arte (Morais, 2001).

² Assista à publicação disponível em: https://www.instagram.com/reel/CYwWSSqIrlr/?utm_medium=copy_link. Acesso em 01/12/23.

³ Consulte a publicação disponível em: https://instagram.com/macrame_wicks?utm_medium=copy_link. Acesso em 01/12/23.

⁴ Consulte a publicação disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-a-arte-ceramica-das-mulheres-indigenas-da-etnia-baniwa>. Acesso em 01/12/23.

Essas questões vêm sendo gestadas em trinta anos de exercício no ensino das artes em ambientes diversificados tanto quanto à sua institucionalização – ateliêres livres de arte, escolas de ensino básico, ongs e universidades -, quanto às especificidades de seu tecido cultural – São Paulo/SP, Ubatuba/SP, Rio de Janeiro/RJ, Monte Dourado/PA, Laranjal do Jari/AP, Salvador/BA, Natal/RN –, quanto à dimensão etária – crianças, jovens e adultos – e quanto à sua finalidade - arte no ateliêr livre, arte na escola, arte na formação de professores para o ensino básico, arte na formação de pedagogues, arte na formação de professores de arte e, mais recentemente, arte na formação de arteterapeutes.

Com tantas perguntas, nada fáceis, em mente, nesse estudo fazemos um esforço para diversificar os sentidos possíveis de serem atribuídos à arte - e, mesmo, à palavra arte -, à experiência artística em suas contingências cultural, antropológica e ontológica e, principalmente, psicológica, considerando que a prática regular da arte é saudável e necessária ao bom desenvolvimento da psique humana. Nunca é tarde demais para escutarmos outra vez Daiara Tukano nos alertar que em sua língua mãe “não existe uma palavra para arte. O conceito de arte é um conceito ocidental” (Sesc TV, 2021). E, pior, também lembrar a nós – ou a todes aqueles cuja ancestralidade estética, sensível e cultural bebe na fonte da herança eurocêntrica – que

a arte sempre foi um instrumento de genocídio e de colonização (...). É através da arte que se segmenta, que se forma todas as alegorias de Estado, de identidade nacional. Basta estudar um pouquinho de história da arte para entender isso (...) A arte do Brasil é a prova máxima, gráfica, do que é o genocídio que nós somos (*sic*: temos) vivido (*Id Ibidem*).

Está claro que não é **sobre arte**, mas sobre **o que nominamos por arte** e sobre todas as demais possibilidades que **excluimos** ao tratar por **arte** apenas um recorte específico de arte.

Observamos a negação reiterada de algumas tradições artísticas de nosso território e de nossos povos originários – cerâmica, pintura de corpo, cestaria, plumária, tear e outras inumeráveis manifestações – através do uso perverso da linguagem que as coloca sob as alcunhas anuladoras de que seriam **artesanato, manifestação artística, arte naif**, e até **arte**

indígena e arte afro-brasileira! Essas expressões são **expressões derivadas** da **expressão mãe: Arte**. São fragmentos, partes menores, aspectos daquela que seria considerada **Arte Verdadeira**.

Ao colocarmos nossas origens artísticas como subcategorias é responsabilidade nossa admitirmos que elegemos uma **arte-referência** como balizadora dessas derivações.

Com essa perspectiva em mente, nesse estudo buscamos ampliar o sentido dado à arte indo de encontro à categoria central de arte que temos adotado historicamente. Investigamos arte em um sentido lato, experiencial e orgânico que nos permita compreender uma criança que se levanta e dança espontaneamente ao ouvir uma música tocar na televisão.

Essa é uma questão pilar para pensarmos a arte na dimensão educativa. Imaginemos a escola como instituição formal de iniciação (Krenak, 2020) de nossos jovens na sociedade em que estão inseridos. O que faremos na escola? Será uma arte do genocídio cultural? Será uma arte ancestral e ecológica? Qual a ancestralidade de cada estudante dentro da sala de aula de um país tão violentamente miscigenado como o Brasil? Se a arte é conhecimento necessário à saúde psíquica do ser humano que importância e qual valor daremos a ela?

Com base em estudos que vimos desenvolvendo desde 2003 (Penteado, 2003, 2005, 2005a, 2011; Penteado & Canda, 2020), trazemos a premissa de que as práticas artísticas que se ocupam do desenvolvimento saudável e necessário a qualquer ser humano, precisam ser estudadas a partir de uma perspectiva multifocal que nos permita investigar pedagogias para a sala de aula que atentem para a experiência na contraface de estudos que privilegiam a arte sob a ótica da produção que se destaca a partir de circuitos mercadológicos, marcados pelo viés hegemônico eurocêntrico.

Para pensar tal formação tentaremos aproximar os estudos da psicologia junguiana dos horizontes teóricos já investigados em pesquisas anteriores, pautados na sociologia e antropologia (Durand, 1988; Geertz, 1997), psicologia da arte como experiência (Dewey, 2010), na filosofia da educação (Duarte Junior, 1981, 2010) e nos escritos de artistas (Ostrower, 1978, 1999, *et al*). Esses pensadores trarão ora pontos de encontro ora disputas na compreensão da arte para o desenvolvimento humano, mas valorizarão, via de regra, a produção de **coisas**

estéticas e de fazeres artísticos e a possibilidade de pensar essas experiências para além dos paradigmas contemporâneos e hegemônicos formais que, ao final, atribuem-lhes uma funcionalidade excessivamente pragmática, mesmo quando conceitual⁵, que justifica e visa objetificar a própria subjetividade da experiência estética conformando seu caráter criador e subversor.

Dito isso, é necessário colocarmo-nos em relação às noções de cultura e estética. Como já apresentamos em outras oportunidades,

tomaremos por cultura “as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las” (Geertz, 1997, p. 29) e por estética a apreensão das experiências de vida, inclusive daquelas que são simbólicas, através do **sensível** gerando um saber. Como nos sugere Dewey (2010, p. 127) ao arriscar uma síntese: “[...] estético refere-se [...] à experiência como apreciação, percepção e deleite.” (Penteado & Cardoso Junior, 2016).

A partir daí, iniciamos nossa trajetória re-flexionando nossos corpos sobre o pensamento de Kant (1993) para quem a experiência estética permite o envolvimento dos sujeitos em um **jogo** com as coisas que se diferencia do uso funcional dos objetos, até então especulado nas filosofias ocidentais, indicando uma cognição estética, específica e válida, que se distingue da razão abstrata e pura. Como já nos apontou Durand (1988, p. 23-39), tal aproximação implica admitir o pensamento simbólico e indireto – é impossível conhecer o objeto em sua natureza - como formador de conhecimento válido em oposição “à pedagogia do saber, como vem sendo instituída há dez séculos no Ocidente” (*Id Ibid*, p. 24), pautada em uma racionalidade que nega valor à experiência sensível.

Durand fundamenta seus estudos na escola hermenêutica, com destaque para Gadamer, e na psicologia Junguiana, capturando-lhe os conceitos de inconsciente e símbolo e reformatando o conceito de arquétipo. Tratamos aspectos paralelos entre as concepções

⁵ Basta observarmos que a inserção do aspecto conceitual na arte contemporânea estabelece praticamente sua funcionalidade social.

durandiana e junguiana sobre o símbolo, o arquétipo – Jung- e os schèmes – Durand - em uma pesquisa realizada em 2003:

Para Jung (...) os seres humanos herdaram modelos de comportamento psíquico que se manifestam através de (...) arquétipos. (...) Temos, por tanto, uma representação simbólica do Pai, da Mãe, do Feminino, do Masculino etc., (...). Estes símbolos herdados, localizados no Inconsciente Coletivo, interagem com os símbolos formados pelo material psíquico reprimido pelo ego que se localizam no inconsciente individual, produzindo toda representação simbólica. Há, deste modo, no universo das imagens material genérico humano herdado e material individual adquirido pela vivência e pelas repressões que a adaptação social nos impõe. Para Durand, estas matrizes que garantem um material humano comum a todos os seres humanos não são herdadas, têm, na verdade, uma base fisiológica e são formadas concomitantemente ao desenvolvimento das dominantes reflexas sugeridas por Betcherev, e passam a chamar-se Schèmes. As dominantes são aqueles comportamentos reflexos que podemos observar a partir do desenvolvimento de bebês recém-nascidos: o reflexo de erguer-se, de sugar etc. (Penteado, 2003, p. 17 e 18).

É interessante destacar que o próprio Jung tratou o tema com ampla abertura para a investigação empírica e intelectual de hipóteses possíveis em um campo de conhecimento nascente – estudos sobre a psique – cuja epistemologia ainda está sendo cunhada. Em uma interessante passagem da obra *O eu e o inconsciente*, coloca entre parênteses:

(Devo confessar que até agora não encontrei uma prova infalível da herança das imagens mnemônicas; em todo o caso não posso assegurar a impossibilidade absoluta de que, ao lado desses sedimentos coletivos, desprovidos de qualquer caráter específico individual, possam ocorrer memórias hereditárias individualmente determinadas.) (Jung, 2014, § 301)

De modo geral, é importante delimitar que o tratamento que damos à arte, quando examinamos sua potencialidade na educação, aproxima-a de sua dimensão simbólica e não somente técnica ou sócio-histórico-cultural. Daí considerarmos as contribuições junguianas para nossos estudos.

Entendemos que é inevitável, em tempo de tentativas de afirmação de um pós-estruturalismo, atermo-nos para a dimensão estrutural e essencialista que tanto Kant quanto Durand sustentam ao reportarem suas reflexões a um princípio primeiro abstrato: Kant a partir do **Belo** e Durand ao considerar **sistemas binários – os Regimes Diurno e Noturno das Imagens** - que se opõem e alternam em busca de equilíbrio na base de uma funcionalidade geral dos, e para os, símbolos.

Geertz (1997), em uma perspectiva antropológica da história do pensamento, tem nos ajudado a compreender essa questão sugerindo a indissociabilidade dos pares criados no pensamento racional eurocêntrico e pelos quais se tem tentado abordar a questão estética e a manifestação artística enquanto materialização destas duas dimensões, principalmente a relação forma/conteúdo. Em seus estudos irá propor que tanto é inadequado pensar a arte separando essas duas manifestações, quanto separando a dimensão estética da localidade concreta na qual ela se forma, seja em relação às suas tecnologias, ou em relação a seus significados e coloca que

Teremos que nos dedicar a uma espécie de história natural de indicadores e de símbolos, uma etnografia dos veículos que transmitem significados. Tais indicadores e símbolos, tais transmissores de significado, desempenham um papel na vida de uma sociedade, e é isso que lhes permite existir. (...) O que desejamos é que os poderes analíticos da teoria semiótica – sejam esses os de Pierce, Saussure, Lévi-Strauss ou Goodman – não sejam utilizados em uma investigação de indicadores abstratos, e sim no tipo de investigação que os examine em seu habitat natural – o universo cotidiano em que os seres olham, nomeiam, escutam e fazem (*Id*, p. 179).

Assim, tenta sanar a remissão aos princípios primeiros e universais, devolvendo a experiência estética a uma concretude social e humana.

Com as questões acima colocadas, tentamos compreender como tal processo de desencadeamento criativo, sensível e estésico, enraíza-se nos sujeitos ontológicos, como pode ser provocado e experimentado em um ambiente pedagógico e escolar e quais as contribuições que uma abordagem simbólica junguiana pode trazer para essa discussão.

Uma vez admitidas as possibilidades de um ensino de arte baseado na experiência estética e artística, que respeite a ontologia, que resgate o sentido simbólico do imaginário individual e coletivo para o autoconhecimento e crescimento saudável dos sujeitos; ressaltamos a importância de contrapor uma característica da educação sistemática que nos parece continuar priorizando a valorização do desenvolvimento de estruturas cognitivas formais, como já nos apontou com clareza Fayga Ostrower:

Até parece que não existe a experiência sensorial para o homem. Só se admitem como válidos e ‘reais’ aqueles relacionamentos que conduzem a definições e conceituações. Estas têm absoluta prioridade cultural (Ostrower, 1978, p.85-86).

No bojo do mesmo debate também João-Francisco Duarte Junior coloca, logo à introdução de seu livro, *Fundamentos Estéticos da Educação*, que

a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente à tendência “esquizoide” de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar (Duarte Junior, 1981, p. 16).

Dentro desta perspectiva, ainda nos parece preocupante identificarmos certo triunfo de uma racionalidade discursiva, mesmo quando tais discursos apontam para, ou defendem, experiências estéticas e integralizadoras dos sujeitos, como é possível observar, por exemplo, na Introdução da Base Nacional Comum Curricular, item 4º das competências

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal, visual, sonora** e digital –, **para** se expressar e **partilhar informações**, experiências, **ideias** e sentimentos em diferentes contextos e **produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação** (Brasil, 2018, s/n p., negrito nosso).

Tais problematizações iniciais nos levam a concentrarmo-nos, por momento, na investigação e compreensão de modos pelos quais possamos lograr práticas pedagógicas que permitam a experiencição estética e artística para os sujeitos. Ocupamo-nos em pensar e propor modos didáticos e pedagógicos pelos quais tentemos garantir tais experiências para as pessoas, gerando predisposição para a ação, para a extensão destas práticas em suas vidas cotidianas.

É justamente o investimento nas formas de saber que se estabelecem pelas possibilidades multívocas das significações das experiências – a ampliação simbólica -, o que nos possibilita pensar a produção experiencial estética como meio didático e simultaneamente autônomo de formação sensível e artística das pessoas, não restringindo-a nem ao exercício linguístico formal, lexical e de domínio técnico que parte de um modelo exemplar, nem à racionalização da experiência estética por via de um conhecimento conceitual desafetado, oriundo das filosofias estéticas e/ou das teorias fundadas na crítica e na história da arte, normalmente, ocidental, e, menos ainda, atrelando-a, necessariamente ao mercado das *fine-arts*, tomando por *fine-arts* justamente o que está legitimado pelas práticas mercantis do bloco capitalista mundial. Em estudo anterior já tecemos a crítica à concepção de um conhecimento cujo valor basilar é previamente dado e leva à concepção imaginária do **professor exemplar** - aquele que se vê como exemplo a ser seguido e que, portanto, apresenta os modelos do conhecimento **ideal balizador** – e propomos um **professor autorizado** que participa da construção de conhecimentos únicos e referenciados em seu grupo, através de uma pedagogia da experiência com o objeto que buscamos conhecer (Penteado, 2011).

Temos tentado enfrentar a dialética da relação sujeito/saber justamente na medida em que não observamos a formação estética e sensível a partir de conteúdos a serem transmitidos e assimilados, de técnicas a serem apreendidas e de uma historicidade parcial a ser deglutida, mas pelo esforço interno de cada um em seu próprio enfrentamento ao criar sua arte. Como aponta Nise da Silveira, ao referenciar estudos de Herbert Read, “a arte foi, e ainda é, o instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência humana. As artes plásticas [são] tipos de atividades que permi[tem] ao homem proceder ao reconhecimento e à fixação das coisas significativas, tanto nas suas experiências externas quanto nas internas” (2015, p. 40).

Trazendo essa perspectiva para uma camada abaixo, mais profunda e submersa, observaremos que para Jung imagem e psique poderiam vir a ser sinônimos, ou melhor, nomes diversos para uma mesma coisa. Poeticamente, Jung irá aproximar a produção artística – produção de imagens – da própria condição de ser da alma humana. Como aponta Barcellos:

(...) A atividade fundamental que caracteriza aquilo que ele [Jung] chamou de psique ou alma, a atividade que caracteriza a psique humana, é imaginar. Jung fala: psique é imagem, todo o processo psíquico é uma imagem e um imaginar. A alma humana é constituída de imagens, ou é, ela mesma, imagem. Então, temos Jung confluindo a noção de imagem com a noção de alma, como uma e a mesma coisa. (Barcellos, 2004, s/n p.).

Podemos inferir que formar em arte é formar na alma, ou: a alma se forma na arte e pela arte. Essa formação se estabelece, desse modo, no fazer e nos debates em um grupo – professor, colegas de classe e seu entorno, em geral -, no intuito de multiplicar os meios de conexão subjetiva e íntima às infinitas possibilidades de significação objetivada que visam a adaptação saudável ao mundo exterior. Cremos que essa perspectiva pedagógica e didática auxilie a construção de uma relação de autoria com a experiência profunda em arte cujo exercício artístico seja organicamente constituído junto à possibilidade de fruição artística, resultando que fazer arte nos forma *na* sensibilidade estética. Vamos, então, à centralidade desse estudo.

1. O PONTO NODAL

Uma vez que atuamos na formação de professores de arte em um curso de Licenciatura em Artes Visuais e Expressão Gráfica de uma universidade pública, nesse estudo propomos práticas artísticas experienciais como metodologia para turmas do componente curricular “Arte e Educação”, disciplina obrigatória e introdutória sobre o tema que envolve a relação arte e educação no currículo dessas licenciaturas, o que nos leva à incessante reflexão: arte na escola, qual arte? Arte na escola para quê? E, mais abaixo: arte na escola por quê?

Nosso objetivo principal foi explorar a dimensão do **fazer** na experiência artística ao propor que a arte se aprende e apreende pela experiência sensível (Dewey, 2010; Duarte Junior,

1981), configurando-se uma prática que carrega extensão poética. A aprendizagem do exercício estético e artístico não se dá pelo acúmulo e memorização **informações** sobre a arte: informações históricas, sociológicas, semióticas e semiológicas etc. Ainda que **estudos sobre arte** componham o rol de estudos do campo, a dimensão do fazer como experiência é específica e única. Esse objetivo está fundamentado no pressuposto junguiano de que a produção de imagens é condição inalienável da saúde psíquica e, portanto, podemos propor a prática artística como meio possível de sua materialização na vida dos sujeitos. Daí, pensarmos a formação do docente de arte com forte acento na prática para que sua própria experiência chegue às crianças e jovens nas escolas.

Em uma delicada passagem de *Imagens do Inconsciente*, Nise da Silveira relata que ao encontrar um paciente seu revirando o lixo, perguntou-lhe o que fazia ali, já que se sujava. Observou que ele separava cuidadosamente sementes de laranja do restante do material descartado. Continua ela: “então ele se voltou para mim e disse com a mais clara nitidez, em voz alta e veemente: - Sementes jogadas no lixo! As sementes são para ser plantadas!” (Silveira, 2015, p. 82). Mais adiante, ao falar das **sementes criativas**, coloca:

E é justamente com atividades feitas com as mãos que, com bastante frequência, se revela a vida dessas “sementes criativas”. Jung escreve: “Se houver alto grau de crispação do consciente, muitas vezes só as mãos são capazes de fantasia”. (*Id.*, p. 92).

Aqui nos cabe destacar que aquilo que, para Nise da Silveira, aparece como prognóstico de um diagnóstico de esquizofrenia do paciente, para Fayga Ostrower é consequência de um **sistema cultural** (Geertz, 1997) que anula a imprescindibilidade das práticas estéticas para o crescimento de um ser humano saudável. Em suas palavras:

Não existe quase nenhum contato com matérias, com processos de trabalho, com pessoas. A compreensão sensível das coisas, integrando a experiência e inteligência parece ter sido abolida.” (Ostrower, 1978, p. 86).

Como artista, Fayga nos sinaliza para a possibilidade de que a mesma arte que é curativa para pacientes esquizofrênicos seja talvez necessária ao ser humano como condição *sine qua non* de um desenvolvimento saudável, podendo ser a prática inclusive preventiva aos possíveis distúrbios da psique. Ao tratar da natureza psíquica e de sua relação com a arte, Jung já coloca que “a vivência originária é um pressentimento poderoso que quer expressar-se, um turbilhão que se apodera de tudo o que se lhe oferece, imprimindo-lhe uma **forma visível**” (Jung, 2013, p. 98, negrito nosso). E adiante nos lembra que a arte é uma manifestação de natureza única:

Por sua própria natureza a arte não é ciência e ciência tampouco é arte; por isso esses dois campos espirituais possuem áreas reservadas que lhe são peculiares e só podem ser explicadas por elas mesmas. (...) Seja o que for que a psicologia possa fazer com a arte, terá que se limitar ao processo psíquico da criação artística e nunca atinge a essência profunda da arte em si. É o mesmo caso do intelecto que não consegue explicar nem muito menos entender a essência do sentimento (*Id. Ibidem*, p. 66).

Assim, quando propomos estudar a arte como experiência, intencionamos que os futuros professores possam compreender o exercício artístico como vivência significativa e única para a formação humana e multiplicar essa prática com seus futuros estudantes.

Com esse objetivo, a metodologia de **aprender arte com arte** foi experimentada nas turmas de 2022-1, 2022-2, 2023-1 e 2023-2 a partir da ementa do componente curricular que propõe:

A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características socioculturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica (*fonte do autor*).

Cada curso teve 15 encontros, com duas horas e meia de duração, divididos em três partes: o **Eu com a Arte** – apresentação de todos e a experiência de cada um com a arte (aproximadamente semanas 1 a 7); **Meu Pequeno Artista na escola** – experiências de representação das memórias de infância e adolescência em relação às práticas artísticas durante

a escolarização (aproximadamente semanas 8 a 13) e **Avaliação do processo e Eu como professor de arte: possibilidades e investigações** (aproximadamente semanas 14 e 15).

Todos os exercícios propostos aos estudantes visavam despertar e sustentar um estado sensível de experiência estética e artística com o mundo, um estado de sensibilidade capaz de deslocar cada corpo anestesiado para uma vigília de estesia, deslocamento e estranhamento que mantivesse vivo o potencial criativo de cada um.

Foram realizados ajustes no currículo de cada grupo, pois as experiências e exercícios propostos foram adequados às demandas específicas de cada turma na medida em que os cursos avançavam. A primeira turma, 2022-1, contou com vinte e seis estudantes; a segunda, 2022-2, com quarenta e dois; a terceira, 2023-1, com quarenta e a quarta, novamente com quarenta. Acreditamos que em 2022-1, sendo uma turma estreante do pós-pandemia, o número de inscritos não lotou a turma, entretanto, a partir daí, as turmas lotaram e tivemos pedidos de ampliação de pauta em todos os semestres, por estudantes indicados por egressos.

É significativo compartilhar que esse componente curricular é recém-criado no Projeto Pedagógico do curso e as primeiras duas turmas com que trabalhamos aconteceram no ensino remoto pós-pandêmico em 2021. Foi a experiência remota, que não será tratada nesse texto, que nos instigou à possibilidade de colocarmo-nos de frente à criação de práticas que atravessassem a experiência do corpo sensível através da arte e da exploração estética e estésica. Não estarmos juntos, de corpos presentes, forçou-nos a intensificar a busca de encontros com menos falas expositivas e mais fazeres artísticos e esse exercício foi o berço das propostas cunhadas para as quatro turmas seguintes. A partir das amplificações resultantes dos primeiros encontros, as práticas dos blocos segundo e terceiro, como já colocado, foram criadas especificamente para cada grupo, na busca de amplificar e aprofundar o que os grupos traziam de mais subjetivo e concreto.

Uma perspectiva central na abordagem junguiana, e que utilizamos nesse estudo, implica compreender que a produção artística e estética produzida nos encontros foi abordada

de maneira simbólica e não a partir de um entendimento restrito da técnica artística (*téchne*⁶) ou de uma interpretação semiótica reducionista. A abordagem simbólica, como proposta na psicologia profunda, visa a amplificação dos significados multívocos e possíveis a uma imagem, sempre inesgotáveis e nunca suficientemente elencados, a partir da troca e das sínteses geradas dentro do grupo. Para Jung, não é possível explicar a obra de arte por meio de sua racionalização, afinal “explicar a obra de arte (...) seria, pois, uma superficialidade” (Jung, 2013, p. 69). O que a psicologia analítica nos aponta é para a compreensão da produção artística como uma produção de si mesmo e pela qual podemos conhecermo-nos mais e melhor. Ao falar daquele que produz a arte, Jung coloca que o sujeito é

inundado por uma torrente de pensamentos e imagens que jamais pensou em criar e que sua própria vontade jamais quis trazer à tona. Mesmo contra sua vontade tem que reconhecer que nisso tudo é sempre o seu si-mesmo que fala, que é sua natureza mais íntima que se revela por si mesma anunciando abertamente aquilo que nunca teria coragem de falar (Jung, 2013, p. 73).

De um lado, é possível observar que o exercício da arte é uma permissão para ser e para expressar a si-mesmo antes ainda que se possa ter acesso a este estado de ser, de outro, amplificar as imagens, xeretá-las, especulá-las, é a maneira possível de com elas aprender e aprender-se sem o risco reducionista de aprisioná-las em uma explicação puramente intelectual. Quando nos restringimos a explicar imagens e a arte por meio de discursos reduzimos o conhecimento “a um saber, e o saber, a um teorizar. A compreensão sensível das coisas, integrando experiência e inteligência (...) [é] abolida” (Ostrower, 1978, p. 86). Já em nossa proposta, através das práticas desenvolvidas em cada encontro, fomos conduzidos a construções

⁶ Buscamos restaurar um sentido ampliado de *téchne* como proposto por Aristóteles que não opõe a dimensão técnica à dimensão epistemológica, mas que entende a própria prática técnica como forma de cognição específica, implicando muitas camadas. Como bem resume Puentes: “(...) é sempre oportuno lembrar que o espectro semântico recoberto pelo termo grego *téchne* é muito mais abrangente do que o que a sua tradução mais usual, arte, significa para nós. Isto ocorre porque ele não se refere apenas e tão somente à habilidade ou destreza de um especialista qualificado capaz de produzir com maestria algum artefato, mas também a uma dimensão teórica e especulativa. Em outras palavras, a *téchne*, portanto, é para os gregos uma forma de conhecimento. Essa relação estreita entre a *téchne*, por um lado, e o conhecimento teórico, por outro, é o que explica e fundamenta a intercambialidade dos termos *téchne* (arte) e *epistémé* (ciência) (...)” (Puentes, 2015, s/n p.)

únicas de conhecimento e para sintetizarmos essas elaborações encaminhamos às turmas um formulário *on line* para que cada estudante avaliasse a experiência.

Apresentaremos nas páginas seguintes alguns encontros e atividades propostos com as diferentes turmas, o que foi realizado efetivamente e a avaliação dos estudantes para, por fim, apresentarmos algumas questões sobre essa experiência de formação docente em arte.

1.1. Eu com a Arte: apócrifos e daemons

No primeiro encontro com cada uma das turmas foi proposta a experiência de escrita de apócrifos sobre os próprios nomes e a construção de monstros ou *daemons* a partir da silhueta do nome escrito e recortado, um exercício conhecido como Totem do próprio nome.

Solicitamos com antecedência que os estudantes trouxessem para a aula papel sulfite ou canson ou caderno de artista ou cadernos de estudos e esboços. Lápis preto e material de cor (lápis de cor, giz pastel ou oleoso, canetinhas, guache, aquarela etc.), tesoura.

Em um primeiro momento foi pedido que cada um criasse apócrifos trazendo qualidades que reconhecesse em si. Essa experiência trouxe desconforto em todas as turmas. Havia constrangimento entre os estudantes para declararem qualidades pessoais. Um clima geral de **modéstia** que, adiante, compreenderíamos como auto judicativo e repreensor, dificultava que os estudantes se atribuíssem valores positivos.

Em cada uma das turmas aguardamos que todos conseguissem completar os apócrifos. Isso foi fundamental para criar vínculos de confiança entre os participantes do grupo. Os processos criativos têm tempos próprios imprevisíveis e inaceleráveis. Era fundamental que cada um tivesse a possibilidade de completar a consigna com tempo e acolhimento que garantissem que aquilo que foi solicitado não era apenas mais uma solicitação proforma de uma **tarefa** sobre a qual não faria diferença se houvesse, ou não, entrega.

Fayga destaca que todo processo criativo é um processo de responsabilidade do sujeito que, partindo das primeiras intuições, opera sobre a materialidade que lhe é proposta, seleciona, modifica, dialoga, elabora sem poder predeterminar o momento final de seu trabalho e “somente

a própria pessoa pode estabelecê-lo para si” (Ostrower, 1978, p. 72). Portanto, como professores de arte, necessitamos aprender a contemplar, acompanhar e esperar.

Em um segundo momento da aula propusemos um exercício de elaboração de uma imagem interna a partir do desenho formado pelo perfil do próprio nome recortado: totem do nome. Para essa prática recorreremos ao uso da imaginação dirigida. Esse recurso tem sido utilizado na prática terapêutica junguiana com o objetivo de estimular a imaginação do cliente. No setting terapêutico a imaginação dirigida se baseia na fantasia orientada por estímulo do terapeuta e requer um relaxamento que provoque um estado de consciência diferenciado no indivíduo. Kast pontua as etapas do procedimento:

(...) o relaxamento aumenta, em geral, a intensidade das reações afetivas. Num estado de relaxamento, as emoções tornam-se mais vivas, mais emocionais, atingem mais fortemente o imaginante. Ou seja, as emoções estão mais em sintonia com o ego e são vivenciadas por este com maior proximidade, o que gera um compromisso maior, uma capacidade maior de mudar nosso estado de espírito (Kast, 1997, p.33).

De outro lado, continua ela, “a experiência das imagens interiores aprofunda, por sua vez, o estado de relaxamento, tornando as imagens ainda mais vivas e criando, assim, um círculo vicioso” (*Id. Ibidem, et seq.*).

No exercício de **imaginação dirigida** adaptado para sala de aula colocamos a música *Maracanandê* (A Festa dos Povos), gravada por We’e’ena Tikuna (Maracanande, 2021), e propusemos a cada um inspirar e expirar a ancestralidade indígena no movimento corporal de sístole e diástole, dois momentos do ciclo cardíaco que coordenam a saída e a entrada de sangue no coração, sua contração e seu relaxamento.

Solicitamos, então, aos presentes que fechassem os olhos e imaginassem-se caminhando por um campo onde encontrariam uma caverna, adentrando-a. Em seguida sugeriu-se que descessem dois ou três andares mais profundos e subterrâneos até encontrarem um tesouro. Entre os objetos desse tesouro cada um encontraria uma lamparina da qual sairia um *daemon* colocando-se à serviço daquele que a encontrou. Pedia-se a cada um que observasse seu *daemon*: suas cores, odores, formatos, diálogos possíveis e qualquer outro detalhe marcante.

Então era solicitado que recolhessem seu *daemon* de volta à lamparina e que a guardassem junto a si, retornando por todo o trajeto percorrido até estarem de volta à sala de aula.

No tempo de cada um, foi solicitado que abrissem os olhos, dobrassem uma folha de papel ao meio e que, ao longo da dobra, escrevessem seus nomes ocupando toda a extensão da folha. Em seguida, ainda com o papel dobrado, pedimos que recortassem o contorno de seus nomes e abrissem a folha, como um cartão, podendo observar na parte interna da dobra a forma simétrica que foi criada. Essa silhueta sugere a silhueta de um totem. Cada um, ocupando esse espaço da folha, foi convidado a expressar graficamente seu *daemon*.

A proposta nessa segunda experiência foi estimular o acesso a aspectos internos da psique, já que no primeiro momento, com os apócrifos, visamos a expressão das potencialidades psíquicas da persona que acessamos ao relacionarmos-nos com o mundo externo e com as exigências do coletivo social. Em termos junguianos o arquétipo da *Persona* resulta do “desenvolvimento do ego (...) no [seu] encontro com o *Self* – como tendência potencial da personalidade – e a realidade externa, ou seja, entre a individualidade potencial interior e a coletividade exterior” (Whitmont, 2002, p. 146). A *Persona* é, portanto, a dimensão de nós mesmos que auxilia a equação entre os desejos íntimos de nossa alma e a necessidade de adaptação de nossa personalidade às demandas sociais. Em outras palavras, a *persona* nos ajuda a adaptarmos-nos ao mundo. Por outro lado, o exercício de olhar para o *daemon* e representá-lo visou reestabelecer o contato com aspectos mais íntimos e por vezes reprimidos de nossa personalidade no exercício de adaptação à vida exterior.

E voltamos às perguntas não tão simples, mas, sempre, tão diretas: o que isso tem a ver com **ensino de arte**? Isso foi uma aula de Arte e Educação ou sessão terapêutica? Afinal de contas, do que é que estamos falando???

Interessa-nos, aqui, observar um sentido ampliado de arte em que o exercício da vida, experimentado como ato performático – ler um livro, mergulhar no próprio interior, investigar as próprias máscaras, participar das cerimônias ancestrais e de nossos povos originários, praticar uma religião etc. – garante o status de arte à própria vida – **arte-vida** –, como é possível observar em trabalhos como os de Linda Montano e Tehching Hsieh (Rezende, 2016). Aqui,

não é preciso pintar, desenhar ou esculpir, é a própria materialidade do corpo que, vivendo a vida como obra de arte, realiza a experiência artística.

Retornamos a um aspecto introdutório desse estudo: **o que nominamos arte?**

É necessário um esforço muito grande para sairmos da **história única** (Adichie, 2019) sobre a arte e abrirmo-nos para outras experiências sensíveis e estéticas que nos ajudem a responder: arte na escola para quem, para que e por quê? Precisaremos esforçarmo-nos na direção de construir um princípio que nos permita compreender a dimensão humana e necessária da experiência artística em nossa formação para pensarmos uma educação em arte que não se limite à transmissão da história única eurocêntrica e hegemônica.

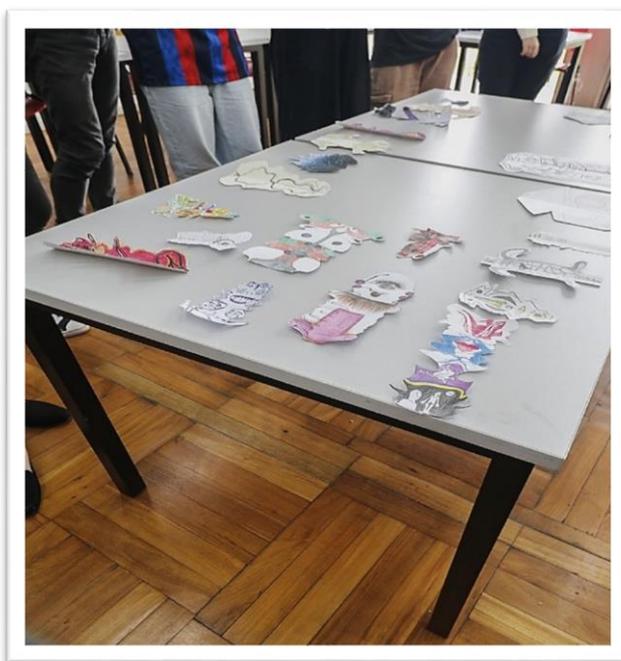


Figura 1- Daemons. Acervo do pesquisador

As perguntas nada fáceis logo brotaram nas salas de aulas das quatro turmas aqui investigadas quando propusemos a partilha das experiências. Havia um misto entre o prazer de estar **realizando arte** – ao invés de **escutar** aulas sobre arte e educação – e uma desconfiança no fato de não haver sido dada **nenhuma aula sobre arte e educação**. Entretanto, ao longo do curso e com outras experiências propostas, tem-se a impressão de que o incômodo,

paulatinamente, cedeu lugar a um entendimento ampliado de arte e de experiência sensível e artística como era nosso objetivo inicial. De modo geral, os estudantes relatam que o exercício da arte foi positivo, oferecendo-lhes um caminho autorreconhecimento, encontro e descoberta positiva de aspectos de si.

Ao solicitar-lhes que tecessem algumas palavras e comentários sobre a experiência de “Construir o apócrifo de suas qualidades e o daemon (monstrinho) de seu aspecto oculto em relação a ampliar a percepção e compreensão de si”, alguns dos comentários registram o seguinte:

Difícil de pensar nas qualidades, talvez por pensar apenas nos pontos negativos. Foi uma atividade muito legal.
Foi interessante, eu não esperava ter esse tipo de aula quando escolhi esta disciplina.

Foi interessante ter uma visualidade do nome fora do formato comum e expor em um monstro algo que muitas vezes pode nos incomodar, de forma lúdica.

Foi profundo ver que existe luz na minha sombra.

Foi extremamente agonizante para mim. Revelar o meu ser interior para o mundo exterior foi um dos exercícios mais difíceis, construir isso fez a minha percepção mais madura como artista. Agora posso compreender muito mais meus sentimentos envoltos na minha arte.

De início não tinha entendido muito o propósito da atividade, mas depois da partilha dos outros alunos comecei a gostar mais e me sentir mais pertencente.

Foi em primeiro lugar diferente do que eu já tinha feito até então na EBA, e foi muito enriquecedor pessoalmente falando, pois pude revisitar minha personalidade, meus medos e tensões, e transmitir isso pro (*sic*) monstrinho, transmitindo aquilo que eu sou de forma única e divertida.

Foi um exercício bastante interessante, embora tenha sido um pouco diferente também para mim (o que é algo bom na aprendizagem, sair da zona de conforto, explorar novas experiências), foi um exercício de autoconhecimento muito interessante, me fez refletir tanto sobre mim, como sobre o processo de aprendizado.

Percebemos que, logo ao início do curso, com uma aula não expositiva e bastante experiencial, os estudantes, dentro de zonas de maior ou menor conforto/desconforto, identificaram aspectos valorativos no exercício do fazer sensível, da imaginação e da possibilidade de dar forma às suas subjetividades. Esse retorno mantém-se majoritário ao longo dos cursos como poderemos constatar em outros depoimentos a partir de novas propostas.

1.2. Meu pequeno artista na escola

O módulo “Meu pequeno artista na escola” foi pensado para proporcionar experiências sensíveis entre os estudantes que regatassem a vivência artística escolar. O principal exercício propunha a divisão da turma em 7 grupos, correspondendo cada um deles a um ano do ensino fundamental II (período em que o ensino da arte, no ensino básico, torna-se obrigatório com a oferta de um professor licenciado em arte) e a cada ano do ensino médio. Formaram-se grupos para o 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A partir daí, propusemos uma meditação ativa em que os participantes, de olhos fechados, relaxassem e, frente a uma sequência de perguntas, tentassem visualizar as situações sugeridas.

Durante o relaxamento cada um deveria *escanear* o corpo da cabeça aos pés e, na sequência, do plexo solar às extremidades das mãos e pés. A nossa intenção era deslocar a energia mental para a base do corpo e, depois, do centro do corpo para a extremidade dos membros motores e sensoriais, acordando outras partes sensíveis além da cabeça. Ainda com os olhos fechados, sugerimos que visualizassem imagens a partir das seguintes questões, relacionando-as ao ano da escolaridade a que estavam inseridos em seus grupos:

1. Com que idade você começou a fazer arte?
2. Que tipo de coisas de arte você fazia? Você gostava? Do que você mais gostava?
3. Com que idade você entrou na escola?
4. Na escola você ainda fazia arte? Se sim, como eram seus professores de arte?

5. Quais foram os conceitos, normas e costumes que recebeu naquela época? Como eram os rituais, festas e tradições de sua família, de sua escola e de seu círculo social?
6. Quais eram seus jogos e brincadeiras prediletos? Havia jogos de competição, de coragem, de estratégia, de compartilhamento e de ajuda mútua?
7. Que obrigações você tinha? Quais tarefas que cabia a você executar? Quais lhe davam prazer e quais eram desagradáveis?
8. Que normas vigoraram na sua família? E na escola?
9. Como era seu mundo de sentimentos (amor, ódio, raiva, compaixão, ciúmes, inveja, tristeza, medos, etc?)
10. Como era seu temperamento?
11. Você se considerava bonita ou feia? Que outras sensações tinha a seu respeito?
12. Que forças e marcas você trouxe daquela época para a vida adulta?

Após a meditação, todos foram convidados a compartilhar, entre os colegas de seu grupo, suas experiências. Nas turmas de 2023.1 e 2023.2, por serem muito numerosas, convidamos os estudantes a uma produção coletiva. Para o grupo de 2023.1, entregamos pequenos recortes de papel vegetal - aproximadamente 10cm x 7cm - para que cada participante registrasse em imagem a experiência artística recordada em relação àquele ano escolar. O tamanho pequeno objetivava que cada um mergulhasse verticalmente em sua micro percepção e experiência que, depois, constituiria a visão do grupo e, adiante, a macrovisão de toda turma, já que os desenhos de cada grupo foram costurados entre si e, depois, cerzidos aos demais grupos, resultando em uma cartografia da experiência escolar de toda a turma.

No semestre seguinte, com a turma 2023.2, entregamos retalhos de tecido para o mesmo registro, ligeiramente maiores, cerca de 15cm x 12cm, por ser um material com maior textura cujo suporte apresenta maiores desafios para o registro gráfico fino. Após cada um realizar seu registro, as imagens foram costuradas umas às outras, construindo nova cartografia das experiências escolares com a arte. A pergunta central que estimulou essa produção, após o exercício de imaginação ativa, foi: “O que a escola fez de seu pequeno artista?”

Seguem os trabalhos construídos:



Figura 2 – O que a escola fez de seu pequeno artista? Obra Coletiva
Costura de caquinhos de desenho com materiais diversos sobre papel vegetal
Acervo do pesquisador



Figura 3
Figuras 3 e 4 – O que a escola fez de seu pequeno artista? Obra Coletiva
Costura de caquinhos de desenho com materiais diversos sobre retalhos de tecido
Acervo do pesquisador.

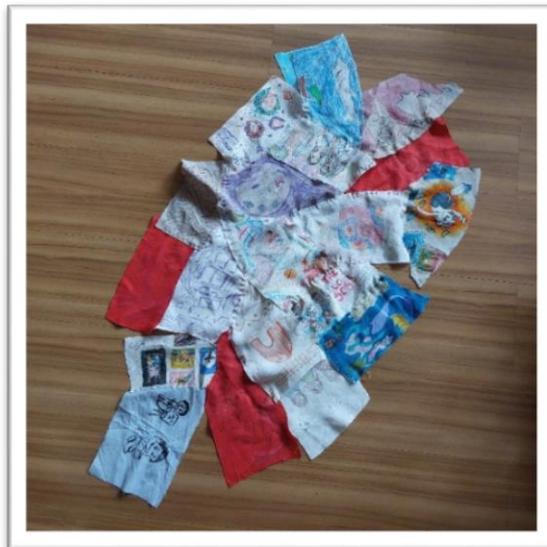


Figura 4

Figuras 3 e 4 – O que a escola fez de seu pequeno artista? Obra Coletiva
Costura de caquinhos de desenho com materiais diversos sobre retalhos de tecido
Acervo do pesquisador.

Nas avaliações, ao solicitarmos que traçassem algumas palavras sobre a partilha de “vivências comuns dos anos escolares, criando uma linha histórica da escolarização através de desenhos na obra intitulada: “Na escola, o que foi feito de nosso pequeno artista?”, obtivemos os seguintes comentários:

Acredito que todos nós sabemos o que é ser artista numa escola que não apoia isso. O que queremos saber é: como mudar isso?

Triste perceber como nosso pequeno artista foi calado, mas bom saber que podemos reanimá-lo.

Eu acabei descobrindo sobre o passado de outras pessoas, eu acho interessante saber destas coisas.

Uma cura da criança interior. E um desafio a nunca sermos descuidados com os modos como tratamos o presente e o futuro de uma criança.

Fiz as pazes com o meu pequeno artista frustrado.

Pensamos assim nosso lugar como estudantes, mas também como futuros professores. Debatermos como pequenas ações muitas vezes nos marcam pro [sic] resto da vida. Toquei em feridas doloridas, mas entendo que é necessário para criar empatia com nossos futuros alunos.

Essa atividade me tocou muito pouco, não me senti conectada com essa busca por memórias.

Foi muito divertido compartilhar e escutar histórias dos anos escolares e gostei muito da mensagem por trás de costurar os tecidos juntos para fazer uma colcha histórica.

Podemos observar que o **exercício estético e artístico** na elaboração das memórias escolares relacionadas com a arte toca os estudantes em uma dimensão vivencial que ultrapassa o discurso revisionista que se daria apenas pela rememoração através da razão e da linguagem em uma aula tradicional expositiva, ainda que dialógica. Há algo na potência da prática artística e na criação de imagens que atravessa o corpo e supera a simples racionalidade. Desse modo, os estudantes relataram intuírem práticas a serem realizadas nas escolas que podem favorecer o exercício da arte como um fazer salutar e necessário aos estudantes. Outros falam de um processo de cura ao experienciarem artisticamente essas memórias.

De um modo ou de outro, parece que retornamos, mais uma vez, e inevitavelmente, à já celebrada formulação de Larrosa: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21) e, nesse sentido, vamos ao encontro do que preconiza a psicologia profunda ao acentuar que o amadurecimento psíquico humano se dá não na “explicação”, mas no deixar-se atravessar pela experiência da psique, originariamente imagética. É preciso estar nas imagens, produzir imagens, fruir e ficar com as imagens. Como coloca Barcellos, ao citar Jung, devemos ser fiéis à imagem (Barcellos, 2004, s/n p.).

A abordagem junguiana também nos permite observar e trabalhar algumas questões em uma produção coletiva, como a aqui proposta, – e o leitor observará que a prática analisada no subtítulo “Avaliação do processo (...)”, a seguir, também leva à construção coletiva de um poema ao modelo dadaísta -, já que o encontro e troca entre os sujeitos opera sobre a constituição de psiques saudáveis. Em primeiro, observando o modelo exemplar do *setting*

terapêutico no ambiente educacional, destacamos que os estudantes são afetados uns pelos outros na troca de suas imagens e na medida em que podem se projetar uns nos outros – transferir e contra-transferir energias e imagens entre si – passam a fazer parte desse outro e vice-versa (Jacoby, 2011, ps. 50 a 53). Jacoby também irá dar destaque para a função especular dessa transferência ao lembrar-nos que “todos nós precisamos de espelhamento para nos reconhecermos e necessitamos de ressonância empática para nos sentirmos reais, aceitos e valiosos para os outros e, conseqüentemente, para nós mesmos (*Id. Ibidem*, p. 64)”.

Por fim, é possível considerarmos que esse encontro de trocas, na medida em que possibilita a cada um tornar-se mais consciente de si também permite a separação de cada um e o reconhecimento das qualidades individuais. E é no universo das imagens que partem dos corpos, que atravessam os corpos, produzidas por corpos, que a arte manifesta sua potência formativa de natureza ímpar.

1.3. Avaliação do processo e Eu como professor de arte: possibilidades e investigações

Por fim, apresentaremos um dos exercícios de avaliação do curso, aquele aplicado na turma 2023.1. Cabe esclarecer que o aspecto único e subjetivo dos procedimentos de dar valor a processos realizados, nos leva a propor diferentes práticas avaliativas para cada turma. Ou seja, toda avaliação é única, mesmo quando pensada para aplicação em grupo. Assim, dado o curto espaço que cabe em um artigo, elegemos uma das turmas para apresentar aqui. A escolha se deu com base no fato dessa turma permitir a configuração de um trabalho coletivo, o que se mostra particularmente interessante para o ambiente educacional.

Mister reforçarmos que “avaliar” é poder “dar valor” a algo. Ao final do curso, os estudantes foram convidados a participar de exercícios artísticos que despertassem a intuição e sensibilidade para que pudessem valorar o processo que vivenciaram no decorrer do semestre de 2023.1.

Após um semestre de atividades conjuntas, os estudantes foram convidados a sentarem em roda para compartilharem espontânea e verbalmente a experiência vivenciada, enquanto dividíamos um pão que passou de mão em mão, alimentando-nos a todos.

Terminados os relatos, pedimos que se levantassem e realizamos um exercício de contato, oriundo da dança, cujo objetivo é vivenciar a importância do vínculo: em duplas, de frente um para o outro, olhos nos olhos, palmas das mãos espalmadas, encostadas, mas sem se segurarem, alternadamente, cada um da dupla deveria conduzir o colega mantendo o contato dos olhos e das palmas das mãos, movimentando-as – e aos corpos – no espaço, em uma dança fluída. Adiante, as duplas juntaram-se em quádruplas, depois em ócuplas e, por fim, em um grande círculo de dança e vínculo de todos.



Figura 5-Exercício de contato e vínculo
Acervo do pesquisador

Ao findar a **dança** coletiva, os estudantes foram convidados a **vestirem** um tecido, inspirado na obra “*O Divisor*”, de Ligia Pape, e caminharem pelos corredores da universidade. Risos, brincadeiras e até gargalhadas foram liberadas. Entoaram canções. Elegeram mestres em um jogo de **siga o mestre**. Outras turmas de estudantes e professores vieram aos corredores apreciar a passagem. Algo artisticamente mobilizador sensibilizou e moveu os corpos. Durante todo o processo pontuávamos as questões trabalhadas.



Figura 6

Figuras 6 e 7 - O Tecido - Acervo do pesquisador

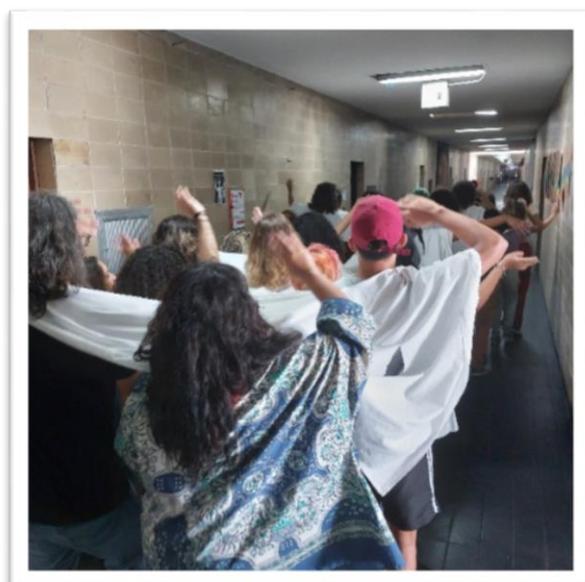


Figura 7

Figuras 6 e 7 - O Tecido - Acervo do pesquisador

De volta à sala de aula, a roda foi retomada, em volta do tecido colocado no chão. Cada estudante recebeu um pequeno pedaço de papel no qual deveria escrever apenas uma palavra

vinculada à síntese que fazia do curso. As palavras foram colocadas em um saco de tecido e misturadas. Como inspiração, foi lido o manifesto “Receita de um Poema Dadaísta”, de Tristan Tzara (Soliteratura, s/d), e pedimos a cada estudante que retirasse do saco uma palavra aleatória e a colocasse no chão para que pudéssemos construir nosso poema dadaísta sobre o curso realizado. Feito isso, os estudantes quiseram perpetuar o poema colando os pedaços de papel em um barbante que foi fixado no saguão da escola em que estávamos.



*Figura 8 - Poema Dadaísta para dar valor ao processo
Caneta e marcador sobre papel kraft 200gr
Acervo do Pesquisador*

Após a criação do poema, os estudantes quiseram debruçar-se sobre o tecido, escrevendo, ali, poéticas. Ao final, quiseram buscar um espaço para expor o grande tecido na Universidade. A obra foi, então, pendurada desde o andar do mezzanino até o saguão térreo.



Figura 9-Intervenção sobre O Tecido
Acervo do pesquisador



Figura 10 – Instalação de O Divisor no Saguão da Universidade
Acervo do Pesquisador

Dada a extensão desse artigo, não nos alongaremos sobre as avaliações escritas nessa última etapa do curso, mas destacaremos um comentário em que e/a/o estudante traz a importância do processo geral na construção de uma jornada pessoal:

(...) me surpreendeu o como me conhecer mais me forneceu inúmeras ferramentas para contribuir na minha jornada como aluno e como pessoa, pessoal e profissional.

2. CONCLUSÕES: UM PONTO NUNCA FINAL

*Nunca persegui a glória
caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.
(Antonio Machado, s/d)*

Vivenciar a arte é uma experiência saudável **sem que precisemos delimitá-la definitivamente, muito menos ensiná-la como se houvesse um léxico assertivo para determinada sintaxe e, portanto, sem preocuparmo-nos em interpretá-la.** Aliás, não há interpretação definitiva, assim como não há caminho. A arte nos devolve, quase obrigatoriamente, à experiência sensível, simbólica, imagética, analógica: estar com nossas imagens é estarmos conosco mesmos, talvez resida aí seu maior potencial **constitutivo** para o ser humano.

Ainda que não possamos – e nem desejemos - descartar o papel da arte no processo de restabelecimento da saúde psíquica, nesse estudo buscamos investigar a importância **instauradora** de saúde psíquica que a arte permite e que pode auxiliar na orientação de seu desenvolvimento no universo escolar. Ou seja, se pudermos exercitar a arte, praticá-la - se pudermos propor a prática artística como modo saudável de viver, aprender e apreender para além e aquém de uma racionalidade fundada na lógica do pensamento linear – poderemos, talvez, proporcionar o crescimento de sujeitos que, como colocou e/a/o estudante acima, estarão de posse inúmeras ferramentas que poderão contribuir em suas jornadas de crescimento como pessoas e como profissionais.

Nessa conclusão, gostaríamos de retomar a fala de Nise da Silveira, quando nos lembra que “é justamente com atividades feitas com as mãos que, com bastante frequência, se revela a vida [das] “sementes criativas” (Silveira, 2015, p. 82). Como viemos explorando ao longo desse

artigo, essas mãos, esses corpos, ao trazerem a potência de revelar vida através de sementes da criatividade o fazem ao materializarem a imagem, a imaginação.

Psique, alma, imagem, imago, imaginação, criatividade. Talvez essas sejam algumas das contribuições possíveis da psicologia analítica para o campo do ensino das artes e talvez essas contribuições possam, desde já, ajudar-nos a responder aquelas perguntas não tão fáceis colocadas ao início desse artigo: o que mobiliza os sujeitos a essa “fazeção”? Qual o sentido desse fazer? O sentido desse fazer é o mesmo para o adulto, o jovem, a criança? Qual a natureza desse fazer? Esse é o fazer que algumas culturas nominam arte? E será o mesmo para o artista e para o sujeito não artista? A necessidade do fazer é a mesma para todos? O que o fazer em arte promove no interior do sujeito? E esse fazer modifica sua subjetividade? Essa coisa de arte é homogênea na tecitura cultural do mundo?

Então temos: o que mobiliza os sujeitos a essa “fazeção”? Pode ser que seja uma necessidade imanente à alma. Jung coloca que “o anseio criativo vive e cresce dentro do homem como uma árvore no solo do qual extrai seu alimento” (...), assim, “faríamos bem em considerar o processo criativo como essência viva implantada na alma do homem” (Jung, 2013, p. 76). A alma humana precisa do processo criativo e isso nos ajuda a responder sobre o sentido desse fazer, assim como nos ajuda a perceber que esse fazer não pode ser o mesmo para o adulto, o jovem ou a criança. Aliás, se o exercício de fazer da arte está ligado à necessidade psíquica de semear “as sementes criativas”, nunca poderá ser o mesmo para ninguém: será sempre profundamente pessoal e individual. As produções coletivas, como examinamos, permitirão a permeabilidade e troca entre essas subjetividades.

Já vimos que a natureza do fazer artístico é única e não se confunde com a racionalização, a cientificização e outras transposições imagináveis. Submeter o fazer artístico a esses lugares comuns seria usurpar sua potência e submeter sua natureza.

Essas reflexões fortalecem nossa hipótese de que a arte se estabelece pelo fazer arte. A natureza do sentido artístico é uma permissão para a expressão material do imaginário e, assim, a arte promove no interior do sujeito a possibilidade de crescimento saudável de sua própria alma, de sua própria psique, de suas próprias imagens.

Se os futuros professores de arte para as escolas de ensino básico, ONGS, museus e demais espaços sociais puderem compreender, vivenciar e proporcionar para seus jovens estudantes a arte como uma experiência estética que dá **forma e existência**, material de um lado e, simbólica, de outro, para as inúmeras questões complexas da psique, talvez possamos construir uma sociedade mais sensível e saudável.

Nessa sociedade uma criança levanta-se e dança espontaneamente ao ouvir uma música tocar sem que ninguém pergunte-se sobre isso; um senhor aposentado de sessenta e dois anos de idade, ex-motorista de ônibus, descobre uma caixa de lápis de cor e desenha imagens freneticamente, narrando e ilustrando suas histórias de vida; uma jovem, em casa, assiste aulas na internet, aprende macramé e começa uma exuberante produção de macramés; índios do alto Rio Negro pintam suas cerâmicas com engobes; uma aluna de licenciatura da Escola de Belas Artes relata que escolheu essa carreira pois sempre gostou de desenhar e pintar e que durante toda adolescência ajudava sua avó, boleira, pintando painéis para compor os bolos que eram vendidos para festas de aniversário; outra aluna relata que sua primeira memória de arte era estar sentada no quintal de terra da casa da avó, aonde do barro do chão, fazia bonequinhos para brincar...

Nessa sociedade, utópica – ou nada utópica, mas, e, desejada - essas “coisas”, tão corriqueiras, jamais despertarão questões de pretensa cientificidade e não precisarão, nem mesmo, ser respondidas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

BARCELLOS, Gustavo. **Psique & Imagem. Conferência apresentada no Curso de Extensão em Psicologia Junguiana**. PUC-RS e Instituto Junguiano do Rio Grande do Sul, RS: 2004. Disponível em: <<https://ijpr.org.br/artigos/psique-imagem-gustavo-barcellos/>>. Acesso em 25/12/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em 15/12/2023

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados [Uberlândia, MG, Universidade de Uberlândia], 1981.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988. GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

JACOBY, Mario. **O encontro analítico: transferência e relacionamento humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

JUNG, C.G. **O eu e o Inconsciente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

_____. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes, 2013

KANT, I. **Crítica à Faculdade de Julgar**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993

KAST, Verena. **A Imaginação como espaço de liberdade: diálogo entre o ego e o inconsciente**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LARROSA (BONDÍA), Jorge. Notas sobre a experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan/fev/mar/abr. ANPED: 2002.

MACHADO, A. **Provérbios e Cantares**. Editorial El Cardo, Coleção Biblioteca Virtual Universal, s/d. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/158144.pdf>. Acessado em: 21/11/2023.

MARACANANDE. Composição e Intérprete: We'e'ena Tikuna (4m20s). Publicado pelo canal **Various Artists – Topic**, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/5-YVxIAXj-I?si=tP3DjwHvV_J8s_-j>. Acessado em 27/12/2023.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação Artística**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

_____. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

PENTEADO, A e CANDIA, C. Trajetos criativos de uma pedagogia das artes na rua. *In* ALMEIDA, V. *et al.* (orgs). **Criações e métodos na pesquisa em educação**, p. 330-356. Porto Alegre: Editora UFRGS e Nota Azul, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220380/001125061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10/12/2023.

_____. e CARDOSO JUNIOR, W. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. *In*. MOREIRA e CANDAU (orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 214-254, 2014.

_____. Autoridade/Poder e sua relação com a liberdade: sobre pares de opostos e suas possíveis conciliações no âmbito escolar. *In* LEMGRUBER, Marcio S. & OLIVEIRA, Renato J. **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2011, pp 107-122.

_____. Arte na escola: arte para quê, arte por quê? **Rencontres** (PUCSP), São Paulo, v. 10, p. 243-256, 2005.

_____. & PUIG, Daniel. **Arte na Eja**. Documento de Reorientação Curricular. Programa Sucesso Escolar. Secretaria de Estado de Educação, Governo do Rio de Janeiro: 2005a.

_____. **Olhar hermético: O invasor na lente de Maquiavel**. Dissertação de Mestrado em "Educação, Arte e História da Cultura". São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

PUNTES, Fernando Rey. A Téchne em Aristóteles. **Revista Hiponoe**, ano 3, número 4. Instituto Hypnos: Edição Eletrônica, ISSN 2177-5346, 2015. Disponível e m : <<https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/issue/view/28>>. Acesso em 27/12/2023

REZENDE, D. Passando o tempo: considerações sobre arte/vida na obra de Tehching Hsieh. **eRevista Performatus**. Inhumas, ano 4, n. 16, jul. 2016. Disponível em: <https://performatus.com.br/estudos/tehching-hsieh/>. Acessado em: 21/11/2023.

SESC TV. Entrevista com Daiara Tukano. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HMbe4AoLlJc&list=PLNy0CVa5xi5S6ABbOCCIWjA0wDlahNmZw&index=16&t=392s>>. Acesso em 02/12/2023.

SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2015.

SOLITERATURA. Vanguardas Artísticas: Dadaísmo. Disponível em:
<<https://www.soliteratura.com.br/premodernismo/premodernismo18.php>>. Acessado em
08/12/2023.

WHITMONT, E. **A busca do símbolo: conceitos básicos de psicologia analítica**. São Paulo:
Cultrix, 2002.

Submetido: 23/01/2024

Aprovado: 25/11/2024