



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ
PROGRAMA INTERDEPARTAMENTAL DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM ARTES, URBANIDADES E SUSTENTABILIDADE – PIPAUS

ALINE MARA FIGUEIREDO

**ARTISTA, ARTERAPEUTA E PROFESSORA: PERSONAS QUE ME HABITAM
NO CAMINHO DA INDIVIDUAÇÃO**

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2023



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ
PROGRAMA INTERDEPARTAMENTAL DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM ARTES, URBANIDADES E SUSTENTABILIDADE – PIPAUS

ALINE MARA FIGUEIREDO

**ARTISTA, ARTERAPEUTA E PROFESSORA: PERSONAS QUE ME HABITAM
NO CAMINHO DA INDIVIDUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade – PIPAUS, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como um dos requisitos para obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Poéticas Artísticas e Socioculturais:

Espaço, Memória e Tecnologias

Linha de Pesquisa 1: Processos Criativos

Orientador: José Rodrigues de Alvarenga Filho

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F475a Figueiredo, Aline Mara.
Artista, arteterapeuta e professora : *Personas que me habitam no caminho da individuação* / Aline Mara Figueiredo ; orientador José Rodrigues de Alvarenga Filho . -- São João del-Rei, 2023.
187 p.

Dissertação (Mestrado - Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade) -- Universidade Federal de São João del-Rei, 2023.

1. Educação básica. 2. Arteterapia. 3. Inconsciente. 4. Individuação. 5. Transdisciplinaridade. I. Alvarenga Filho, José Rodrigues de, orient. II. Título.

ALINE MARA FIGUEIREDO**ARTISTA, ARTERAPEUTA E PROFESSORA: PERSONAS QUE ME HABITAM
NO CAMINHO DA INDIVIDUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade – PIPAUS, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como um dos requisitos para obtenção do grau de mestre.

Aprovado: 11/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Rodrigues de Alvarenga Filho - Orientador – PIPAUS/UFSJ

Profa. Dra. Carolina Mafra de Sá - Membro externo – UFAPE

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães - Membro interno - PIPAUS/UFSJ

SÃO JOÃO DEL REI – MG

2023

DEDICATÓRIA

Às professoras e professores da educação básica que resistem e
(re)existem todos os dias ao pisar o chão da sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente àquelas que vieram antes e que lutaram pelos direitos das mulheres. Mulheres estas que enfrentaram dificuldades muito mais importantes que as que enfrentamos hoje. Mulheres que precisaram lutar pela sobrevivência (como muitas hoje ainda precisam), e que resistiram e resistem, apesar de tudo e apesar de tanto. Mulheres que ainda hoje têm suas existências atravessadas pela violência do patriarcado e que lutam pelo direito de estudar e de ter uma remuneração digna, apesar do trabalho reprodutivo e das responsabilidades domésticas não compartilhadas, que invisibilizam suas potencialidades. Elas “capinaram mato” e, graças a isso, hoje eu posso escolher, estudar, ser independente. Incluo neste agradecimento as mulheres da minha família, em especial a minha avó materna (*in memoriam*), amante das artes.

Agradeço à minha mãe pela força, pelo incentivo aos estudos, por ajudar a segurar a barra em todos os momentos, e por me alimentar, sempre. Obrigada também por sempre dizer “Nossa Senhora Aparecida te proteja” (eu me sinto protegida sempre).

Foi também uma mulher (uma baiana arretada que lindamente fala oxente) quem me incentivou nos primeiros passos desta pesquisa, ajudando na escrita do pré-projeto e me fazendo acreditar que a volta à universidade era possível, a despeito da sobrecarga de trabalho. Mone é a prova de que a sororidade existe, apesar do patriarcado, que coloca a nós mulheres em competição. Obrigada, “*abiga*”!

À Zé, pela escuta sensível e por permitir que eu trilhasse o meu próprio caminho, respeitando processos, ritmos, necessidades. Ainda que minhas escolhas bibliográficas divergissem das suas pesquisas, jamais podou os processos ou impôs seus pontos de vista. Ao contrário, sempre ampliou possibilidades. Zé é o principal responsável pela minha relação positiva com a pesquisa e por mostrar que a academia pode também ser um lugar de parcerias e de afetos (até mesmo terapêuticos). Zé, sua maneira sensível de educar e orientar é inspiradora. Vou levar como exemplo para a vida. Eu não poderia ter encontrado melhor orientador. Seguimos jogando pedrinhas na engrenagem hegemônica.

À Carolina Mafra e à Rafael Orando, por aceitarem participar da banca de qualificação e pela leitura sensível e cuidadosa, mas, principalmente, pelo incentivo à escrita narrativa, que tanto contribuiu para minha autoformação e processo de autoconhecimento.

Ao programa de pós-graduação e aos demais professores do PIPAUS, pelas aulas criativas e pela contribuição no alargamento dos meus limites; pela desconstrução de antigas convicções (principalmente acerca da chatice da pesquisa acadêmica). O mestrado no PIPAUS contribuiu para uma efetiva transformação do meu jeito de ver a vida e alimentou em mim a esperança de um modo de educar mais dialógico e afetivo.

A todos os estudantes que fizeram parte da minha trajetória como professora. Com cada um pude aprender um tanto, para além de ensinar.

Aos colegas de profissão que já me acolheram diante das dificuldades e angústias de ser professora de educação básica.

Aliás, acho que suportar a escola no modelo que temos hoje só é possível devido ao cultivo de amizades e afetos bons na escola. Além de algumas boas relações construídas com alunes, com professores, com a supervisora Juju, não posso deixar de mencionar Cida. Cida é uma dessas pessoas com quem é bom conviver. Auxiliar de Serviços gerais da escola, ela trabalha dançando e cantando. Sempre com um sorriso no rosto e chamando a todos de benzinho, muito acolhedora. Uma de suas tarefas era levar recado da direção na sala para professores. Foi assim que a conheci. Sabe aqueles encontros de alma? Logo senti a pureza daquele coração. Quando ela chegava na sala, eu incentivava a turma a recebê-la com um caloroso "OOOI CIDA!!!!". Ela, que já tinha sofrido racismo na escola, se sentia acolhida e estreitava os laços com os estudantes. A alegria e o cuidado dela com as pessoas e com o ambiente é admirável. Plantava flores pela escola, e colocava um vasinho de flor em todas as mesas para alegrar o ambiente. Foi assim que merecidamente foi homenageada, junto a nós professores, por uma turma de formandes. Escrevo sobre Cida para lembrar que a educação não é feita somente de professores, equipe gestora e alunes. Sem essas pessoas que cuidam do ambiente, que alimentam, que limpam, não há educação. Meu agradecimento todo especial a essas queridas, que frequentemente são invisibilizadas

À Mariah, filhote, por me fazer sentir sempre tão amada.

À Chuchu, por estar ao meu lado, sempre me levar pra passear e por me incentivar a crescer e a superar limites.

À Leânia, pela revisão cuidadosa e sensível e pela amizade gostosa e trocas sinceras.

Ao meu Self, por não me deixar estagnar - por provocar inquietação e me conduzir por este caminho rumo à autorrealização.

RESUMO

Neste texto, apresento uma narrativa qualitativa em primeira pessoa, a partir do meu ponto de vista enquanto professora de arte da educação básica, artista e arteterapeuta, que busca um olhar sensível no trabalho em sala de aula, na contramão de uma educação bancária e reificadora. Nesse sentido, o texto tem um caráter contra-hegemônico e questionador das opressões e dos condicionamentos tradicionais no campo educacional e apresenta a minha busca por romper com estereótipos e encontrar caminhos para driblar a rudeza neste campo. Sendo assim, trago memórias da sala de aula na tentativa de encontrar caminhos sensíveis que nos libertem desses condicionamentos. Além disso, apresento a influência da arteterapia como possibilidade de pensar atividades em sala de aula durante o período de ensino remoto em decorrência do COVID-19, a partir da observação da situação de saúde psíquica dos estudantes. Paralelamente, questiono os desafios de construir uma trajetória como artista, diante da rotina de professora de arte da educação básica. Trago, também, para o processo de construção deste texto, a busca dessa trajetória a partir de uma série de pinturas realizadas durante a pesquisa, de forma arteterapêutica, com as quais articulo os conceitos trabalhados no decorrer da dissertação. Todos os processos narrados levam em consideração o meu próprio processo de autoconhecimento e individuação, no exercício dos papéis sociais que represento e na tentativa de ressignificar a própria trajetória, assim como as expressões e experiências subjetivas dos estudantes. Intenciono mostrar nesta pesquisa, principalmente, a importância do olhar para o nosso mundo interno, no diálogo com o mundo externo, e como a arte e a arteterapia - vivenciadas por mim e propostas aos estudantes - podem contribuir para esse olhar e processo de autoconhecimento. Trago como aporte teórico principal os conceitos de Inconsciente e Individuação da psicologia analítica junguiana; a prática da Arteterapia de Liomar Quinto de Andrade e de Angela Phillipini; o conceito de transdisciplinaridade, de Maria Cândida Moraes, Nicolescu, D'ambrosio; e a concepção de Educação Libertadora de bell hooks e Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação básica. Professora de Arte. Inconsciente. Individuação. Arteterapia. Transdisciplinaridade. Educação libertadora.

ABSTRACT

In this text, I present a qualitative first-person narrative from my perspective as a visual arts teacher in basic education, an artist, and an art therapist. I aim to cultivate a sensitive approach in the classroom, diverging from a banking and objectifying education. In this regard, the text possesses a counter-hegemonic and questioning nature towards oppressions and traditional constraints within the educational realm. It encapsulates my endeavor to shatter stereotypes and discover avenues to navigate the harshness within this field. Consequently, I evoke classroom memories in an attempt to uncover empathetic paths that liberate us from these preconceptions. Furthermore, I introduce the influence of art therapy as a means to conceive classroom activities during the remote teaching period due to COVID-19, by observing the students' psychological well-being. Simultaneously, I scrutinize the challenges of forging a path as an artist amidst the routine of being a visual arts teacher in basic education. Additionally, I bring into the construction of this text the pursuit of this journey through a series of paintings executed during the research, approached in an art therapeutic manner, through which I link the concepts explored throughout the dissertation. All the recounted processes take into account my own journey of self-discovery and individuation, within the roles I embody and my endeavor to reinterpret my trajectory, as well as the students' subjective expressions and experiences. The central aim of this research is to emphasize the significance of attending to our internal world in dialogue with the external world. I highlight how art and art therapy—experienced by me and proposed to the students—can contribute to this introspection and process of self-awareness. As a primary theoretical framework, I draw upon the concepts of the Unconscious and Individuation from Jungian analytical psychology, the practice of Art Therapy by Liomar Quinto de Andrade and Angela Phillipini, the notion of transdisciplinarity by Maria Cândida Moraes, Nicolescu, and D'ambrosio, and the concept of Liberating Education by bell hooks and Paulo Freire.

Keywords: Basic education. Art teacher. Unconscious. Individuation. Art therapy. Transdisciplinarity. Liberating education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sem título.....	31
Figura 2 - Portrait of anxiety (frente)	40
Figura 3 - Portrait of anxiety (verso).....	40
Figura 4 - Desenho na parede do quarto (1).....	43
Figura 5 - Desenho na parede do quarto (2).....	44
Figura 6 - Desenho na parede do quarto (3).....	44
Figura 7 - Desenho na parede do quarto (4).....	44
Figura 8 - Desenho na parede do quarto (5).....	44
Figura 9 - Divórcio	45
Figura 10 - Produção de alune (S.P.).....	74
Figura 11 - Produção de alune (M.S.)	75
Figura 12 - Produção de alune (C.F.)	75
Figura 13 - Produção de alune (A.O.)	76
Figura 14 - Produção de alune (G.L.).....	76
Figura 15 - Produção de alune (O.C.).....	77
Figura 16 - Produção de alune (F.R.)	77
Figura 17 - Produção de alune (M.A.).....	78
Figura 18 - Produção de alune (A.F.).....	78
Figura 19 - Produção de alune (N.P.)	79
Figura 20 - Produção de alune (S.S.).....	80
Figura 21 - Produção de alune (R.A.).....	80
Figura 22 - Produção de alune (F.C.1)	81
Figura 23 - Produção de alune (F.C.2)	81
Figura 24 - Produção de alune (F.C.3)	81
Figura 25 - Produção de alune (P.O.).....	81
Figura 26 - Produção de alune (L.R.)	82
Figura 27 - Produção de alune (R.C.).....	85
Figura 28 - Produção de alune (K.S.)	86
Figura 29 - Produção de alune (N.P.).....	86
Figura 30 - Produção de alune (C.G.).....	87
Figura 31 - Produção de alune (S.O.).....	88
Figura 32 - Mural "Deus é mãe".....	105

Figura 33 - Produção de alune (L.R.).....	111
Figura 34 - Produção de alune (P.O.).....	112
Figura 35 - Produção de alune (R.A.).....	117
Figura 36 - Produção de alune (R.A.).....	117
Figura 37 - Produção de alune (R.A.).....	118
Figura 38 - Produção de alune (R.A.).....	118
Figura 39 - Produção de alune (R.A.).....	118
Figura 40 - Produção de alune (C.S.).....	118
Figura 41 - Produção de alune (L.O.).....	119
Figura 42 - Produção de alune (L.O.).....	119
Figura 43 - Produção de alune (L.O.).....	119
Figura 44 - Produção de alune (L.O.).....	119
Figura 45 - Produção de alune (S.P.).....	120
Figura 46 - Produção de alune (F.R.).....	120
Figura 47 - Produção de alune (R.C.).....	120
Figura 48 - Produção de alune (M.M.).....	120
Figura 49 - Produção de alune (G.L.).....	121
Figura 50 - Produção de alune (F.C.).....	121
Figura 51 - Produção de alune (F.C.).....	121
Figura 52 - Produção de alune (E.S.).....	123
Figura 53 - Produção de alune (E.S.).....	123
Figura 54 - Produção de alune (N.P.).....	123
Figura 55 - Produção de alune (N.P.).....	123
Figura 56 - Produção de alune (N.P.).....	123
Figura 57 - Produção de alune (N.P.).....	124
Figura 58 - Produção de alune (N.P.).....	124
Figura 59 - Produção de alune (N.P.).....	124
Figura 60 - Produção de alune (N.P.).....	124
Figura 61 - Produção de alune (N.P.).....	125
Figura 62 - Produção de alune (N.P.).....	125
Figura 63 - Produção de alune (N.P.).....	125
Figura 64 - Produção de alune (N.P.).....	126
Figura 65 - Produção de alune (N.P.).....	126
Figura 66 - Produção de alune (N.P.).....	126

Figura 67 - Produção de alune (N.P.).....	126
Figura 68 - Produção de alune (S.P.).....	140
Figura 69 - Produção de alune (M.S.).....	140
Figura 70 - Produção de alune (O.C.).....	141
Figura 71 - Produção de alune (A.A.).....	141
Figura 72 - Produção de alune (C.G.).....	141
Figura 73 - Produção de alune (L.O.).....	141
Figura 74 - Produção de alune (S.P.).....	144
Figura 75 - Produção de alune (M.S.).....	145
Figura 76 - Produção de alune (A.O.).....	145
Figura 77 - Produção de alune (F.B.).....	146
Figura 78 - Produção de alune (R.C.).....	146
Figura 79 - Produção de alune (E.S.).....	147
Figura 80 - Produção de alune (M.A.).....	147
Figura 81 - Produção de alune (A.F.).....	148
Figura 82 - Produção de alune (J.F.).....	148
Figura 83 - Produção de alune (A.A.).....	149
Figura 84 - Produção de alune (M.M.).....	149
Figura 85 - Produção de alune (C.G.).....	149
Figura 86 - Produção de alune (S.S.).....	150
Figura 87 - Produção de alune (R.A.).....	150
Figura 88 - Produção de alune (L.O.).....	151
Figura 89 - Produção de alune (F.C.).....	151
Figura 90 - Produção de alune (P.O.).....	152
Figura 91 - Produção de alune (S.C.).....	153
Figura 92 - Série feminino arquetípico (1).....	155
Figura 93 - Série feminino arquetípico (2).....	155
Figura 94 - Série feminino arquetípico (3).....	156
Figura 95 - Série feminino arquetípico (4).....	156
Figura 96 - Série feminino arquetípico (5).....	156
Figura 97 - Série feminino arquetípico (6).....	156
Figura 98 - Série feminino arquetípico (7).....	157
Figura 99 - Série feminino arquetípico (8).....	157
Figura 100 - Série feminino arquetípico (9).....	158

Figura 101 - Série feminino arquetípico (10).....	158
Figura 102 - Performance.....	160
Figura 103 - Série feminino arquetípico – Corpo crepúsculo	162
Figura 104 - Série Feminino arquetípico – Trio “Pulsa”	164
Figura 105 - Autorretrato.....	165
Figura 106 - Série Feminino arquetípico - Raiz	165
Figura 107 - Série Feminino arquetípico (11)	166
Figura 108 - Série Feminino arquetípico - Pachamama	167
Figura 109 - Série Feminino arquetípico - Autorretrato.....	169
Figura 110 - Foto de ensaio coletivo	170
Figura 111 - Série Feminino arquetípico (12)	173
Figura 112 - Série Feminino arquetípico - A sombra.....	173
Figura 113 - Ferida aberta	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DO CHÃO ONDE EU PISO.....	30
1.1 Do chão da sala de aula ou A quem serve a educação pública brasileira na atualidade?	54
1.2 O Conselho de classe.....	71
2 A ARTETERAPEUTA PROFESSORA DE ARTE.....	74
2.1 Olhando para as sombras: racionalismo versus autoconhecimento	93
2.2 Perspectiva arteterapêutica como prática transdisciplinar.....	109
2.3 Estereótipos e liberdade de criar.....	116
2.4 Adolescência e cultura de massas: olhando para as máscaras	130
2.5 Quem sou eu?.....	143
3 A ARTISTA EDUCADORA, A EDUCADORA ARTISTA ou A IMPORTÂNCIA DO FEMININO ARQUETÍPICO - E DO FEMINISMO - PARA A CURA DO COLETIVO	154
3.1 Olhando para os símbolos a partir de uma perspectiva do inconsciente coletivo	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184

INTRODUÇÃO¹

Onde termina a artista e a arteterapeuta e começa a professora? Artista, professora, arteterapeuta... personas que me habitam, que se entrecruzam e se atravessam. Todas elas têm em comum a potência do amor pela arte, o interesse pelos processos de autoconhecimento e a esperança de um mundo melhor. Temas estes que me acompanham nesta vida e me constituem. Portanto, como negar a artista e a arteterapeuta que moram em mim quando piso o chão da sala de aula?

Ao narrar propostas de trabalho realizadas na sala de aula e apresentar memórias e dados de trabalhos desenvolvidos com alunes² no Ensino Médio de escola pública estadual, na qual leciono³, isto implica no encontro com meu próprio processo de autoconhecimento e desenvolvimento psíquico. Minhas vivências pessoais e as propostas relatadas estão imbricadas. A arteterapeuta que me habita, é também professora de Arte, e, vez ou outra, propõe atividades pedagógicas baseadas nos conhecimentos da arteterapia. Alguns relatos dessas atividades aparecem por aqui. Essas atividades realizadas com olhar terapêutico na escola somam-se a outras atividades que pensam a arte com um olhar para a cultura e a crítica social, o que traz à tona, muitas vezes, a experiência de vida dos sujeitos educandos.

Além disso, enquanto professora, não é possível excluir o olhar para a artista que sou. Esta persona (a artista), quando está na sala de aula em tempo integral, se culpa pela falta de tempo

¹ Performance apresentada na defesa desta dissertação, que contou com a participação das ex-alunas Lavínia Rodrigues e Vanessa Andrade, além da presença de atuais e futuras alunas, bem como professores colegas. Disponível em: <https://vimeo.com/869628476>

² A língua falada é dinâmica e fluida em transformações e movimentos que a língua escrita leva tempos para assimilar. Assim, quebrando as regras do Português formal, escrevo alunes. Essa escolha foi feita para demonstrar um cuidado de não opor barreiras para a diversidade de orientações de gênero e de sexualidade que não se limitam ao binarismo homem-mulher.

³ Os trabalhos dos estudantes aqui apresentados foram coletados anteriormente ao início desta pesquisa, pois as atividades realizadas fazem parte da minha prática diária em sala de aula. As autorizações para publicação dos dados foram assinadas pelos responsáveis dos estudantes e estão arquivadas em local seguro. Os dados pessoais que poderiam identificar os estudantes foram omitidos e as iniciais são fictícias. Apesar de conter imagens de trabalhos dos estudantes, não foi necessário submetê-los à Comissão de Ética em Pesquisa, pois foram atividades realizadas anteriormente à entrada no mestrado, sem o intuito de fazer pesquisa. Além disso, de acordo com Iara Coelho Zito Guerriero (2016), e a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP "pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito." (GUERRIERO, 2016).

para desenvolver um projeto artístico próprio. Então, aqui, neste texto, aparece um esforço de desenvolver esse projeto.

Desconstruir os limites entre a experiência de vida dos professores e dos estudantes e as atividades na sala de aula é pensar uma outra educação. Uma educação não hegemônica, que enxerga o potencial do outro em sua singularidade e para além das máscaras sociais, sem excluir a relação com o mundo. Pretendo pensar e vivenciar, portanto, uma escola mais afetiva e empática, voltada para a sensibilidade, para a individualidade, para a dialogicidade, para a diversidade e riqueza da vida, com uma prática libertadora e plural, tanto dos estudantes quanto dos professores. Essa prática traz em seu cerne uma crítica ao modelo de racionalidade que predomina ainda hoje na educação, a qual valoriza o universal, o abstrato e o distante. Modelo este que vem sendo questionado historicamente, mas com o qual ainda nos deparamos na realidade da escola e que nega o local/individual, assim como o que é considerado uma ameaça à normatividade. No geral, os professores ainda são incentivados a manter um modo de ensinar que reforça a importância do autoritarismo do professor, como quem detém um conhecimento que deve ser mimetizado. Esse modelo nega questões emocionais e da vida cotidiana dos sujeitos implicados no ato educativo. Me refiro aqui ao comportamento de professores e de estudantes e no modo de funcionamento da instituição - a divisão de horários, os prazos, o olhar voltado mais para resultados quantitativos, as metodologias mecanicistas, os espaços escolares engessados. Trata-se de uma repetição de condicionamentos conformadores que ainda abarca todo o sistema educativo. Parece que a escola não muda, ou muda muito pouco. São sempre as mesmas filas, as carteiras enfileiradas, a sirene. Nesses condicionamentos, vemos ainda posturas autoritárias, que negam a diversidade e o sujeito em sua singularidade; posturas preconceituosas e que excluem a possibilidade de diálogo. “O diálogo como hábito nos é roubado diariamente. A tarefa filosófica de nossa época implica devolvê-lo às pessoas” (Tiburi, 2022, p. 46). É triste ver que ainda hoje as instituições (incluo as instituições de ensino, na sua maioria) são coloniais, machistas, sexistas, racistas, homofóbicas, transfóbicas... e não estão abertas ao diálogo. “Precisamos, portanto, mudar as instituições, ou criar instituições capazes de contemplar o outro” (Tiburi, 2022, p. 49). Este texto é, portanto e sobretudo, antifascista, pois, diante da barbárie do fascismo, que se faz presente no psiquismo da nossa sociedade de forma naturalizada e que se intensificou nos últimos tempos, quero pensar uma educação democrática, em que os direitos fundamentais sejam respeitados, os diversos tenham voz e as pessoas possam ser quem são sem medo de serem aniquiladas.

Da Europa às Américas, de norte a sul, cresce o ódio ao diferente e às pessoas marcadas como socialmente indesejáveis, e desaparece o respeito ao singular que caracterizou a perspectiva democrática, sempre frágil e nunca suficientemente consolidada em lugar algum do planeta. Menos ainda em nosso país (Tiburi, 2022, p. 16).

Me pergunto, portanto, o meu papel enquanto professora de arte diante da realidade fascista que se alimenta do ódio, da violência, do preconceito e da intolerância que quer negar ao outro o direito de existir. Pois, tanto as tendências pós-modernas de ensino da arte: arte como conhecimento, como cultura e crítica social, a abordagem triangular; quanto a arte como expressão (herança do modernismo), me ajudam a pensar uma educação para a sensibilidade, contra a barbárie opressora da educação tradicional. O ensino da arte possibilita experiências estéticas artísticas que podem apontar para a ética e para a afetividade no meio ambiente, no intuito de gerar mudança cultural, para que, nas gerações futuras, emerjam novos jeitos de pensar e de viver que incluam diversidades e inter-relações saudáveis.

A abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa nos anos 1990, nos ajuda a pensar a arte na escola a partir de três dimensões: a produção (fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização - não necessariamente nesta ordem. Geralmente, adoto esta abordagem nos planejamentos, pois possibilita uma aprendizagem dialógica e multicultural, que dá espaço para pensar a cultura sem negar a expressão. Com a abordagem triangular podemos fazer apreciação de obras de arte que possibilitam pensar temas contemporâneos e relacionados aos direitos humanos, como as questões de gênero, as desigualdades sociais e o racismo. Temas estes que atravessam o campo educacional e se relacionam com as experiências vividas dos estudantes. A artista e a professora que moram em mim vibram quando os estudantes se sentem tocados pelas obras de arte e pelo contexto das mesmas. A contextualização das obras — principalmente obras contemporâneas —, frequentemente suscita debates acerca de aspectos sociais e políticos. Nesses debates, muitas vezes emergem experiências vividas pelos estudantes que levam à conscientização das relações de poder e do papel que eles ocupam na sociedade. Trata-se, muitas vezes, da conscientização de opressões sofridas. Quando isso vem à tona, é uma oportunidade para a realização de obras de arte que auxiliam os estudantes no processo de abandonar uma postura educacional passiva e desenvolver pensamento crítico e arte engajada. A arteterapeuta que mora em mim vê as produções artísticas decorrentes desses debates como possibilidades de elaboração de conflitos emocionais e, portanto, de autoconhecimento.

Entretanto, além de propor atividades levando em consideração a abordagem triangular, e o ensino da arte enquanto cultura e possibilidade de crítica social, meu lado arteterapeuta vê necessidade de um olhar para o mundo interno, para as fantasias do inconsciente. Atividades com este olhar arteterapêutico fazem também parte do que acredito que o ensino da arte pode acessar e proporcionar. Este tipo de atividade é apresentado aqui como proposta inter e transdisciplinar, que olha para a subjetividade⁴ e para o autoconhecimento dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas atividades que valorizam fantasias internas, dialogam — no que diz respeito ao ensino da arte —, com o período Modernista e com a Escola Nova, a qual passou a dar importância mais a aspectos sensoriais, sentimentais, emocionais e psicológicos da experiência estética que ao intelecto, ao lógico, aos conteúdos cognitivos. Conduzindo os ensinamentos da arte a partir de meados do século XX, esse modelo pretendia contribuir para a educação integral do ser humano, na busca por uma sociedade mais humana e democrática após as barbáries das grandes guerras. Valorizava, portanto, a sensibilidade, a criatividade, a originalidade, a imaginação, a espontaneidade — aspectos importantes também na arteterapia. Esse ensino da arte como expressão do período modernista passou a ser questionado a partir dos anos 1980 e deu lugar à luta pelo ensino da arte como área de conhecimento até a formalização nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A abordagem triangular sistematizada por Ana Mae contribuiu para este processo.

A Arte enquanto componente curricular da Educação Básica passou por inúmeras transformações desde a colonização, de uma pedagogia tradicional, passando pela arte enquanto expressão (no modernismo), até chegar às propostas pós-modernas, que defendem a arte como área de conhecimento. Aqui, trazemos um resgate do olhar para o ensino da arte como expressão, a partir da contribuição da arteterapia, sem, entretanto, negar, na prática da sala de aula, a importância do ensino da arte como área de conhecimento e como cultura na contemporaneidade. As atividades de arte com um olhar terapêutico levam em consideração não apenas o conteúdo, mas os sujeitos educandos de forma integral, considerando a singularidade de cada um, com toda sua riqueza, e estimulando o contato com o mundo interior através da arte e da linguagem simbólica, que permite acesso às mais profundas emoções

⁴ Gosto da definição de subjetividade que Márcia Tiburi apresenta no livro “Como conversar com um fascista”, onde ela usa o termo “com a intenção de expressar o que é próprio de cada um, mas, mais ainda, o que cada um vive na pele”(TIBURI, 2022, p. 25). Nesse sentido, de acordo com a autora, não se trata simplesmente de uma experiência interior, mas algo que está também relacionado a experiências exteriores simbólicas na relação com a sociedade, com as instituições e com a cultura que nos moldam - ou seja, subjetividade inclui aquilo o que fazemos uns com os outros, nas relações de poder e submissão.

humanas e aos mais diversos fenômenos deste mundo (interno). Muitas dessas experiências propostas aos estudantes foram baseadas nos conhecimentos de Arteterapia com abordagem Junguiana⁵.

Todas as abordagens de ensino da arte aqui citadas, excetuando o ensino tradicional, me ajudam a pensar uma educação que valoriza o desenvolvimento psíquico dos estudantes e dos professores, no encontro com quem se é e com a própria missão no mundo. Acredito que as atividades de arte sensibilizam os estudantes para que, atuando no mundo no futuro, não vejam como fim último o lucro, mas sim, o desenvolvimento de múltiplas potencialidades e talentos, além da qualidade de vida, da preservação da natureza, do respeito às diferenças – levando em consideração um estilo de vida que contemple elementos éticos e estéticos em que a lógica utilitarista do capitalismo não seja determinante. A política econômica neoliberal, predominante na atualidade, não vê os sujeitos com necessidades diferenciadas; ao contrário, promove a heteronomia, mantendo a opressão e as minorias – o que é incompatível com um desenvolvimento saudável.

Nesse sentido, é preciso modificar a visão de mundo dominante - visão esta que não estimula a busca pela individuação do sujeito nem tampouco a justiça social ou uma urbanidade saudável. Em detrimento disso, cria para os indivíduos falsas identidades, mimetizadas a partir de práticas tradicionais e da manipulação exercida pela indústria do consumo - cuja felicidade que vendem é se enquadrar no estabelecido, buscando manter os indivíduos dentro dos horizontes de um sistema controlável. Este sistema que valoriza o estabelecido é algo que vemos também na escola, onde pouco espaço é cedido para o ensino da arte na grade curricular

Sendo assim, acredito que um olhar direcionado para a sensibilidade e para o autoconhecimento dos sujeitos na escola, pode contribuir para a modificação da visão de mundo, gerando transformação social.

A arte na escola pública estadual, no período de isolamento (em decorrência da Covid-19), sofreu modificações. As atividades voltadas ao conteúdo, para a análise de obras de arte, passaram a ser enviadas prontas para os estudantes pela Secretaria Estadual de Educação. Os professores deveriam tirar dúvidas online e corrigir as atividades. Havia alguma autonomia para

⁵ Não pretendemos reduzir o pensamento de Jung à Arteterapia ou a arteterapia à psicologia junguiana.

que o professor propusesse apenas algumas atividades complementares. Nesse período, tornou-se bastante evidente o impacto psicológico nefasto para muitos estudantes, que tiveram suas relações sociais - tão importantes nessa idade -, interrompidas. A solidão, a imersão digital, relações familiares tóxicas, o medo da doença e de perder familiares, entre outros fatores, fizeram com que muitos estudantes desenvolvessem transtornos de ansiedade e depressivos. A partir da observação do impacto que o isolamento trouxe, passei a propor as atividades complementares com o olhar arteterapêutico. São dados dessas atividades que aparecem aqui neste texto. Pretendo, com esses dados, trazer um olhar sensível para o espaço da sala de aula. Os trabalhos dos alunos aqui são apresentados para ilustrar atividades propostas no dia a dia da sala de aula⁶, mostrando que é possível e necessária uma educação que olhe de maneira mais sensível para as pessoas. Não há intenção de analisar a produção dos alunos individualmente. As propostas feitas em sala de aula foram coletivas e uma análise individualizada só seria possível com sessões de atendimentos a cada estudante, para que se compreendesse a história de vida e o desenvolvimento psíquico de cada um. O que me interessa aqui é mostrar como a arte pode criar brechas que possibilitam processos de autoconhecimento e individuação em meio à estrutura de uma escola que ainda é rígida. Além disso, considero que muitas das imagens que emergem do inconsciente dos estudantes têm muito a ensinar para além do que nosso pequeno ego pode compreender, de modo que, diante do que o inconsciente tem a dizer, muitas vezes sinto-me pequena e incapaz.

Através deste texto, pretendo construir uma narrativa que pensa uma problematização da educação hegemônica a partir do meu lugar de fala, ou seja, da minha própria experiência como mulher, professora, artista, arteterapeuta - personas que me constituem. Relatar minha experiência contribui para o meu próprio processo de individuação na relação com os estudantes e com o mundo. Portanto, além de defender o reconhecimento e expressão da experiência subjetiva dos alunos, faço a escolha de reconhecer a minha própria experiência e escrevo este texto, em vários trechos, em primeira pessoa, sem me anular e sem desconsiderar a minha história de vida. Pretendo que minha escrita demonstre o meu comprometimento e engajamento com as experiências relatadas nesta produção científica - as quais vivenciei não como coletadora a analista de dados, mas com todo o meu ser: físico, emocional, espiritual [com

⁶ Os trabalhos aos quais nos referimos aqui foram fotografados e enviados pelos próprios estudantes através de recursos digitais online, de modo que não foi possível garantir a qualidade de todas as imagens no que diz respeito à nitidez.

sangue, suor e pus, como diria Gloria Anzaldúa (2000)] e não apenas com o intelecto, como prevê uma pesquisa tradicional.

É preciso salientar que o meu lugar de fala é, também, um lugar de privilégio de mulher branca-hétero-cis-normativa. O meu corpo, nesse sentido, não incomoda nos lugares em que eu frequento. Incomoda em outros sentidos, como ser artista, por exemplo, mas não sou vista de forma preconceituosa pela minha cor da pele, tipo físico ou gênero. Portanto, falo de um lugar que tem muito a aprender sobre como lidar com a diversidade. Essa dissertação também é sobre esse processo de aprendizagem e sobre desconstrução das minhas limitações.

Ao adentrar a sala de aula (física ou virtual), levo comigo uma bagagem subjetiva, não apenas de conhecimento formal, mas cheia de cicatrizes e afetos, incluindo medos e preconceitos. A sala de aula é um território onde estou quase todos os dias e as experiências aqui relatadas foram vivenciadas com os alunos a partir de escolhas pedagógicas que remontam à minha própria história de vida. Acredito que as atividades desenvolvidas na sala de aula acontecem na interação com os alunos - afinal, a sala de aula é um “espaço comunitário”, como escreve bell hooks (2017, p.18), em que não é possível o domínio total. Sendo assim, não faz sentido que eu, como pesquisadora, me coloque como neutra, imparcial e distante do objeto de pesquisa, de modo hierarquizado. Acredito que o apagamento do corpo do pesquisador na produção científica corrobora para a cultura opressora à qual desejo resistir. Para fazer sentido, é preciso que apareça na pesquisa o modo como as experiências relatadas me afetaram e modificaram meu jeito de ver e de ser no mundo. Assim, é necessária uma escrita sensível – mais livre, por vezes ensaística e poética. Quando falo sobre a sala de aula, neste momento, me refiro também a um espaço virtual, uma vez que muitas das experiências aqui relatadas, como já dito, aconteceram durante o período de isolamento em função da pandemia de Covid -19. A sala de aula, neste contexto, passou a ser a plataforma digital e a própria casa dos alunos. Mas entendo a sala de aula não apenas como um local físico, mas como um espaço interno/subjetivo, com o qual a arte dialoga – espaço este que é o interesse da nossa atenção nesta pesquisa. Ao me relacionar com este espaço dos alunos (subjetivo/interno), pode ser possível um crescimento mútuo, de modo que o mergulho destes nas experiências propostas e vivenciadas dialoga também com um mergulho na minha própria experiência interna.

Sendo assim, adoto uma estratégia metodológica que aponta para uma narrativa autobiográfica, sensível e crítica, que leva em consideração a memória – com fotos, relatos, documentos em geral –, a partir da minha própria experiência de vida e da sala de aula, assim como da relação

com os estudantes e com a escola. Narrativa esta que mesclo com método bibliográfico, a partir da leitura de diferentes teorias, para uma pesquisa localizada, eticamente implicada e afetiva.

Com essa estratégia metodológica, que traz uma postura implicada e afetiva, reivindico o reconhecimento do olhar da professora que pisa o chão da sala de aula, inserido na realidade, no exercício de sua plena humanidade e no reconhecimento da sujeição a que está submetida no atual sistema educacional. O reconhecimento da memória da sala de aula, como dado importante nesta pesquisa, a partir de experiências vivenciadas e atividades desenvolvidas, é uma forma de pensar um projeto de educação para o futuro.

Me colocar enquanto mulher sul-americana, numa narrativa em primeira pessoa, para pensar possibilidades de transformação da educação, insere esta pesquisa numa perspectiva ousada de emancipação feminista e descolonizadora. Perspectiva esta, de extrema importância numa cultura em que o modelo padrão ainda é o homem branco, hétero, europeu. Reivindico, com isso, um caminho para a emancipação e para o empoderamento do sujeito individual e de minorias sociais que agem num mundo desigual e opressor. Um mundo onde a experiência pessoal do sujeito de carne e osso ainda é desconsiderada na pesquisa — em uma recusa que oculta práticas hegemônicas de poder e opressão:

a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico”. Essa ruptura, que se julgou importante para fazer ciência nos últimos séculos, levou a privilegiar um sujeito abstrato, racional, objetivo, em geral, do sexo masculino, adulto, europeu e letrado, em detrimento do sujeito empírico, concreto, de carne e osso, e também subjetivo, individual, emocional. Nessa direção é que se pode eventualmente justificar a ausência da palavra da mulher, da criança, do analfabeto, do “nativo” na pesquisa científica, enquanto sujeitos empíricos que fogem aos padrões exigidos pela racionalidade científica, em função da “pobreza” do seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de expressão, da sua pouca idade, da “incapacidade” de reflexão crítica, do seu lugar na hierarquia social de um mundo androcêntrico, adultocêntrico, eurocêntrico. Contra essa exclusão da tradição científica (e cultural) em relação à mulher, à criança, ao analfabeto é que se insurge uma hermenêutica descolonizadora, confiante na capacidade humana de refletir sobre a própria experiência, independentemente do sexo, da idade e do grau de letramento (Passeggi, 2016, p. 309).

A narrativa, nesse sentido, é legítima para acessar modos de agir tanto do sujeito em sua individualidade quanto da comunidade, sendo

o canal pelo qual circula e se estrutura a voz dos atores sociais, que ao narrarem suas próprias experiências se constituem na e pela ação da linguagem, agindo no mundo e sobre o mundo. As narrativas tornam-se, a partir de então, um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana, e um objeto de estudo potencialmente legítimo para se ter acesso aos modos como o sujeito, ou uma comunidade, dá sentido à existência, organizando suas memórias, justificando suas ações, silenciando ou evidenciando outras, projetando-se em permanente devir (Passeggi, 2016, p. 305-306).

Com a narrativa autobiográfica, é possível, portanto, contribuir com nossa experiência e processo de autoconhecimento. Quando narramos, interpretamos e damos sentido à história vivida e contada, de modo que, nesse processo, nos transformamos e vamos nos aproximando aos poucos de quem somos e de quem queremos ser, na interação com o mundo. Vamos entendendo o que nos move e qual ideologia nos atravessa e nos guia. Vamos compreendendo o nosso lugar e contribuição na comunidade e nas questões culturais excludentes e opressoras que nos atingem.

A escrita narrativa sobre a minha experiência na educação é uma oportunidade para uma autoformação continuada, pois, ao narrar, preciso revisitar as experiências, elaborar questões emocionais de momentos vivenciados que foram difíceis, pensar novas estratégias e formas de agir no ambiente escolar.

A pesquisa autobiográfica qualitativa me interessa porque dá margem para o processo de individuação e para pensar a dimensão sociocultural. Trabalha não com dados exatos, deterministas e acabados ou generalizações estatísticas, mas traz a possibilidade de uma pesquisa que considera peculiaridades e subjetividades, emoção e intuição para compreender o objeto estudado.

Além disso, a narrativa autobiográfica gera questionamento sobre o que nos governa e sobre a prática - sobre o agir no mundo - de modo a reconstruir a experiência vivida e desenvolver a percepção sobre o sentido das ações. Isso contribui para a construção simbólica do contexto de atuação e para a própria formação e identidade profissional, num transformar-se contínuo que une a razão e a emoção; a teoria e a prática - dicotomias separadas historicamente na ciência. A união dessas dicotomias, permite uma pesquisa que leva em consideração dimensões políticas e afetivas.

A pesquisa implicada sobre a profissão de professora tem pertinência social e cultural, pois contribui para a construção de uma memória pessoal e coletiva. Além disso, se insere nas lutas e resistências que fazem emergir a consciência de práticas sociais coercitivas e opressoras reproduzidas culturalmente. Essa consciência nos liberta “de uma epistemologia da racionalidade científica e técnica, inventando uma hermenêutica descolonizadora da experiência humana” (Passeggi, 2016, p. 302).

A escolha deste método foi inspirada principalmente na escrita narrativa de bell hooks, que conta suas práticas pedagógicas e traz exemplos do que acontece na sala de aula, de modo a

situar sua escrita num lugar que questiona os sistemas de dominação (colonialista, sexista, racista).

Esta pesquisa está alicerçada principalmente nos conceitos de Inconsciente e Individuação, do ponto de vista da psicologia analítica junguiana. Além disso, é importante para este estudo compreender o que é e como funciona a prática da Arteterapia, a partir da perspectiva de Liomar Quinto de Andrade e de Angela Phillipini. É também valioso o conceito de transdisciplinaridade, do ponto de vista de Maria Cândida Moraes, Nicolescu, D’ambrosio. Não menos importante, a concepção de Educação Libertadora, a partir dos textos de bell hooks e Paulo Freire. Segue uma breve abordagem a respeito desses conceitos:

O conceito de inconsciente Junguiano diz respeito àquelas coisas que escapam da nossa consciência, mas que permanecem influenciando a nossa mente consciente. Há realidades do nosso mundo interno que sequer fazemos ideia da existência, mas que nos afetam: “As coisas do mundo interior nos influenciam subjetiva e poderosamente, por serem inconscientes” (Jung, 2015, p. 95). Esses conteúdos podem ser coisas que deixam de nos interessar e saem da esfera consciente; podem ser também recordações desagradáveis - que ficam em um estado subliminar devido à dificuldade de elaboração (conteúdos recalçados). Conteúdos esses que influenciam a mente consciente gerando perturbações e transtornos psíquicos. Entretanto, para Jung, “o inconsciente não é apenas um simples depósito do passado” (Jung, 2016, p. 41), mas pode conter também pensamentos novos, ideias criadoras, situações psíquicas futuras, representações coletivas arcaicas, símbolos sagrados, que podem brotar, como inspiração, das profundezas. O sonho é uma expressão simbólica do inconsciente que traz à tona esses conteúdos; pode ser cheio de energia psíquica e tem função curativa - a de estabelecer o equilíbrio psicológico. Através da arte, também é possível que elementos simbólicos emergam espontaneamente do inconsciente, de modo a facilitar a comunicação entre inconsciente e consciente. A arte, nesse contexto, também tem função terapêutica e curativa, podendo nos auxiliar no caminho da individuação.

O conceito de individuação tem a ver com destinação, com meta, no sentido de um caminho para realização do si-mesmo – processo que é contínuo e desenvolvido ao longo da vida, e nunca termina. Trata-se de um impulso imperativo para o sujeito se diferenciar do que está ao redor e se tornar quem realmente é. A busca pela individuação é um axioma, e não algo condicionado a desejos ou caprichos e nem mesmo está sujeito às diferenças culturais. Faz parte

da natureza humana a criação de especificidade na consciência. O medo da diferença faz com que muitos indivíduos ignorem este impulso: “Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por ‘individualidade’ entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos nosso próprio si-mesmo” (Jung, 2015, p. 63).

Quando falamos do caminho em direção ao si-mesmo, não é sobre exaltar hipotéticas peculiaridades individuais, mas de um percurso no qual vamos nos despojando de falsas percepções sobre quem somos, ou sobre quem parecemos ser para nos proteger socialmente. Podemos facilmente descrever quem achamos que somos, ou seja, nossa persona, mas escapa de nós o que somos enquanto si-mesmo, que engloba não apenas o consciente, mas também o inconsciente. Muitas vezes, em favor do coletivo e de um ideal social, renunciamos e nos alienamos do caminho da autorrealização. Por isso o autoconhecimento é importante, para deixar surgir uma consciência mais ampliada, para além das máscaras que usamos para nos adaptar na sociedade e para além do inconsciente pessoal.

Com relação à Arteterapia, é uma prática em que atividades artísticas são propostas por meio de temas, imaginação e materiais expressivos. Essas atividades utilizam os símbolos que emanam do inconsciente, expressos através de desenhos, pinturas, modelagem e outras técnicas. Com função terapêutica, ativa a comunicação entre o consciente e o inconsciente, fazendo emergir aspectos que precisam ser trabalhados com a finalidade de alcançar a transformação e expansão psíquicas, auxiliando na jornada da individuação. “O que importa de fato é propiciar aos indivíduos uma forma de dinamizar sua condição inata de organizar suas percepções, sentimentos, e sensações, ou seja, os conteúdos internos de sua vida psíquica vertidos em imagens e símbolos” (Andrade, 2000, p.35).

Assim, a arteterapia traz a possibilidade de um pensamento transdisciplinar na escola, para além das competências e habilidades que as práticas institucionais da educação tradicionalmente oferecem. Está além, pois inclui processos de autoconhecimento e a vida em toda sua complexidade e multiplicidade, contribuindo para sujeitos criativos, críticos e com pensamento relacional, já que a transdisciplinaridade implica atitude de abertura para com a complexidade da vida e da condição humana com todos os seus processos. Sendo assim, essa atitude nos ajuda a superar as barreiras disciplinares (sem negar os conteúdos e os saberes científicos) e contribui para que vejamos o que está além dos limites e das fronteiras do estabelecido, incluindo

sentimento, afeto, questões espirituais, artísticos, saberes de vida, saberes populares, diversidades. (Moraes, 2019). Dessa forma, na medida em que são propostas atividades artísticas através da arteterapia, podem surgir aberturas para o autoconhecimento, tendo em vista a necessidade do caminho de cada um, no sentido de reconhecer os papéis sociais que ocupamos e deixar surgir elementos do inconsciente que ampliam a percepção de quem realmente somos.

Práticas transdisciplinares na educação, nesse sentido, nos conduzem à superação de barreiras disciplinares rígidas, deterministas, positivistas e reducionistas, nos levando a um processo outro de construção do conhecimento, com estratégias flexíveis que não separam o sujeito do objeto, mas possibilitam a abertura para a vida, para a paz, para a harmonia - preceitos de uma educação libertadora.

O conceito de Educação Libertadora tem a ver com uma educação que pensa uma práxis com objetivo de libertar a pedagogia das classes dominantes e dos interesses de grupos que governam a sociedade, de modo que os oprimidos pelo sistema de dominação alcancem autonomia e descubram-se sujeitos do seu destino e da sua história.

Para este tipo de educação importa o bem-estar dos estudantes e dos professores de forma holística, assim como a prática da vida em toda sua multiplicidade, associada aos processos de ensino-aprendizagem. É uma pedagogia engajada que busca superar processos educacionais conservadores e autoritários, ainda hoje reproduzidos por professores deslumbrados pelo exercício do poder, que descarregam informações nos estudantes para serem meramente memorizadas - sem valorizar a expressão do aluno e da comunidade de aprendizagem, de modo reticular. Assim como bell hooks, preciso acreditar que é possível transcender o autoritarismo na educação, na direção de uma prática da liberdade: “Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula” (Hooks, 2017, p. 31). Este é o exemplo que necessitamos e no qual me espelho nesta pesquisa ao propor caminhos criativos que nos libertem da opressão.

Meu trabalho não se inspirou no modelo de pedagogia que ainda hoje é predominante na prática escolar - que vê os corpos e a subjetividade dos estudantes por seu valor de uso, com finalidade para o mercado de trabalho (seja como consumidores ou como força de trabalho) e como

depositários de conteúdos frutos de uma educação bancária⁷. Corpos estes que, marcados por injustiças em função do patriarcado, são educados “para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para a produção do prazer alheio - que também compõe a ampla esfera do trabalho na qual está em jogo o que se faz para o outro por necessidade de sobrevivência” (Tiburi, 2020, p. 12).

A partir disso, algumas questões se impõem: os conhecimentos de Arteterapia podem contribuir para um caminho criativo que nos liberte da disciplinaridade e da opressão na educação?; A arteterapia pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes e dos professores, no sentido de termos mais liberdade de sermos quem somos?; Uma educação libertadora que também abra espaço para a expressão de elementos emocionais e afetivos, pode contribuir para um mundo com mais harmonia, fraternidade, sororidade e justiça social?; As políticas educacionais facilitam ou dificultam uma educação voltada para as sensibilidades?; A busca pelos caminhos criativos constitui uma estratégia transdisciplinar?

As perguntas que surgem suscitam reflexões profundas para a formulação da seguinte hipótese:

As atividades pedagógicas pensadas a partir dos conhecimentos da Arteterapia podem ser, sim, um caminho criativo e transdisciplinar, dentre vários que existem, por abrir portais que nos possibilitem - estudantes e educadores - tomar consciência do quanto somos oprimidos no sistema educacional e do quanto reproduzimos padrões de comportamento, quando nos deixamos guiar apenas pela racionalidade, que dificultam nossa atuação no processo educacional como sujeitos da própria trajetória. E, embora estejamos submetidos à disciplinaridade e à opressão das leis do sistema educacional e à políticas públicas que nos obriguem à conformação em relação a horário, tempo e estrutura curricular, é nesse espaço, ainda que restrito e desvalorizado no ambiente escolar, que temos condições de esperar e construir um mundo melhor. Esperar não como uma espera passiva de que mudanças aconteçam, mas como uma busca de algo maior que nos move, como um sonho ou uma utopia, a nos impulsionar ao movimento.

A prática em sala de aula tem me mostrado que há brechas para novos olhares, mais sensíveis, que escapam do modelo de educação autoritário, e que afetam positivamente a criação pessoal e coletiva. O ensino da arte traz a possibilidade de pensar essas brechas como uma ponte para

⁷ Na visão bancária da educação, o professor é o agente, ou seja, aquele que julga que os estudantes nada sabem, de modo que ele (o professor) se coloca como o sábio que precisa depositar e transferir conhecimentos, enchendo os estudantes de conteúdos e negando o conhecimento enquanto processo de busca. (FREIRE, 2021)

uma educação mais sensível, e de olhar para as pequenas potências do cotidiano, como um contraponto à educação que temos hoje, que estimula a repressão da nossa individualidade e dos nossos afetos e que ainda mantém o sujeito afastado do objeto de conhecimento.

Ao contrário, uma educação que abra caminhos para a expressão desses afetos, através da arte, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da personalidade, ao favorecer processos de autoconhecimento e despertar potencialidades que estão inconscientes.

A educação só tem sentido se puder ser via para a transformação de si e do mundo, atuando como resistência à uma educação opressora que dificulta que os próprios indivíduos, ao meditem sobre si, esbarrem em aspectos inconscientes importantes de conhecer:

Em tempo algum, meditar sobre si mesmo foi uma necessidade tão imperiosa e a única coisa certa, como nessa catastrófica época contemporânea. Mas quem se questiona a si mesmo depara invariavelmente com as barreiras do inconsciente, que contém justamente aquilo que mais importa conhecer (Jung, 1981, p. XIV).

Assim, a arte com olhar terapêutico na escola - de forma protegida e simbólica - pode favorecer, a depender do momento e da experiência de cada sujeito, esse encontro com o inconsciente, com “aquilo que mais importa conhecer”.

O processo de individuação a que todos somos impulsionados não acontece a partir da intenção consciente, já que “a assimilação dos conteúdos inconscientes leva, pelo contrário, a um estado em que a intencionalidade consciente é excluída e substituída por um processo de desenvolvimento que se nos afigura irracional” (Jung, 1981, p. 288). Nesse sentido, o processo de individuação através de atividades de arte com olhar terapêutico no espaço escolar, nos possibilita pensar uma educação que valorize a expressão de aspectos simbólicos, desconhecidos em nós mesmos, por estarem inconscientes, e que podem nos ajudar no reconhecimento das máscaras que usamos para adaptação ao coletivo.

Ao alimentarmos práticas educacionais libertárias junto aos estudantes, impulsionamos suas possibilidades mais concretas de contribuir no mundo com seus talentos e corroboramos para o despertar da empatia, da fraternidade e da sororidade, na condução para um mundo com mais paz e justiça social. Seria o autoconhecimento, nesse sentido, “o começo da cura da cegueira que domina o mundo de hoje” (Jung, 1981, p. XV).

E, assim, na medida em que vamos descascando essas camadas, podemos nos aproximar aos poucos de quem somos.

1 DO CHÃO ONDE EU PISO

As escolhas desta pesquisa não têm início no tempo presente, mas perpassam a minha história como mulher, estudante desde a educação infantil, pesquisadora, mãe, artista, professora, irmã, filha e neta de professoras. Além disso, dialoga com o olhar dos alunes e, olhando com mais profundidade, se relaciona com a história da educação no Brasil e com a história de todas as educandas e educandos que experimentaram e experimentam na pele uma educação opressora, fruto do patriarcado⁸, do racionalismo, do colonialismo, da lógica disciplinar, do utilitarismo capitalista.

Escrevo este texto como agente e testemunha do nosso tempo, do meu lugar de fala, que coincide com meu lugar de dor e que é o lugar de dor de toda uma ancestralidade que resistiu às tentativas de silenciamento do patriarcado. Meu lugar de dor se torna lugar de fala quando é político; quando vem a público através da escrita, da arte, da ação em sala de aula; quando propõe diálogo; quando luta contra o poder hegemônico. Segundo Tiburi (2020, p. 115), “o lugar de fala é fundamental para expressar a singularidade e o direito de existir”. Trata-se de uma luta por direitos e dignidade diante de uma realidade que nos oprime. Tiburi (2020, p. 115-116) questiona: “De onde vêm as dores políticas?” E ela responde: “Da violência do poder”. Poder que se impõe em quase todos os lugares que ocupamos. Nas esferas públicas e privadas. Nas instituições, nas ruas, dentro de casa, como uma força que vai diminuindo nossa potência e silenciando nossas vozes. Justamente por isso, pela violência do poder, há que ter uma resistência em sentido contrário, a fim de desfazer o nó na garganta e soltar os não-ditos, como ilustrado abaixo:

⁸ Patriarcado: estrutura de poder na qual a sociedade está organizada, baseada na dominação masculina. Estrutura esta que defende que, por natureza, só existem dois sexos, excluindo a ideia plural de gênero, sendo que o homem detém privilégios em relação à mulher. (TIBURI, 2020)

Lógica colonial: processos de dominação que colocam a Europa como centro, excluindo a diversidade e impondo a cultura dos invasores pelo uso da força, gerando subordinação. Lógica esta que nos aprisiona numa narrativa heteropatriarcal regida por valores dominantes eurocentricos, com raízes na catequese. (RUFINO, 2021)

Racionalismo: de acordo com Jung (2016), o aumento do conhecimento científico fez com que a humanidade acreditasse ter domínio da razão e estar livre do irracional e das superstições. Com isso, negou o olhar para o simbólico e para tudo o que é de natureza emocional, como se não existisse inconsciente. Isso dificulta o autoconhecimento e o olhar para as inferioridades de caráter.

De acordo com Foucault (1987), espaços de fábricas, militares, escolares, hospitalares são atravessados por uma lógica disciplinar de controle dos corpos que visa o adestramento e a manipulação.

Figura 1 - Sem título⁹



Fonte: produção autoral (2015)

Óh, mulher de alma nua,
 Bota pra fora o pássaro engolido, o nó na garganta, o que te sufoca
 Bota pra fora o que te oprime, te inferioriza e te silencia
 Larga dessa timidez e bota pra fora o medo do julgamento alheio, de não ser aceita e não ser amada
 Bota pra fora sua verdade, seu potencial e o que veio fazer neste mundo
 Deixa esse pássaro se expressar, porque liberdade nesse mundo é sinônimo de luta
 Que nem água mole em pedra dura
 Quem sabe uma hora a gente fura?
 Quem sabe conseguimos escapar da sentença à qual nos condenaram?
 Diz o provérbio que “cada cabeça uma sentença”, mas acho que neste mundo está mais pra “várias cabeças a mesma sentença”.
 Vambora mudar essa sentença. E se for pra ficar “cada macaco no seu galho”, que todos os galhos sejam chacoalhados, porque “a união faz a força” e se “ninguém solta a mão de ninguém” a gente desconstrói muita coisa.

⁹ Abro este capítulo apresentando um autorretrato e um poema autoral, também de 2015, que, indo de encontro ao silenciamento milenar das nossas vozes femininas, propõe a luta, o enfrentamento e a esperança.

Assim, faço arte porque algo dói e porque a arte, assim como a escrita para Gloria Anzaldúa, “revela alguma parte de mim que mantive em segredo de mim mesma” (Anzaldúa, 2000, p.233). Dessa maneira, proponho arte na escola para ajudar o outro a curar a própria dor e para que essa dor seja reconhecida, seja trazida à consciência como forma de autoconhecimento e se torne também lugar de fala, para que uma vida melhor seja pensada em sociedade. Essa transformação social implica pensar “outra política, outro poder, outra educação, outra ética, outra economia” (Tiburi, 2020, p.124). Nesse caso pretendo contribuir para pensar uma outra educação, transversal e contra hegemônica.

Vivemos um sistema educacional opressor, que desumaniza e produz silenciamentos. Aprendemos desde cedo a subalternidade, a submissão – estão introjetadas em nosso inconsciente, fruto de um passado colonial esmagador. Aprendemos a nos calar quando nossas diferenças não são aceitas e quando somos impelidos à uniformidade (sempre odiei usar uniforme - é um símbolo do quanto me sinto desrespeitada em relação à minha individualidade); quando nas escolas somos organizados em fileiras, sem olhar nos olhos dos nossos pares (por que não em círculos?); quando somos ensinados a escrever na terceira pessoa e nosso ponto de vista, nossa história, não são levados em consideração; quando precisamos passar cinco horas sentados sem abrir a boca com medo de sermos punidos; quando recebemos informações que não dialogam com nossa trajetória e interesse e que, por isso, não fazem sentido algum; quando somos ensinados a dar apenas respostas e não a fazer perguntas; quando nos incentivam a competir e a produzir dizendo que precisamos ser alguém na vida, quando na verdade estão nos ensinando a sermos produtivos para o sistema capitalista. Resumindo: quando tentam controlar nossos corpos e mentes.

Poderíamos citar aqui exemplos *ad infinitum*, que demonstram o quanto somos desestimulados à individualidade¹⁰ na educação. É com tristeza que vejo o quanto esta educação que recebi prevalece ainda hoje, após tantos anos, e sou estimulada a me submeter ao silenciamento também como professora e a submeter os meus alunos à repetição desse comportamento uniformizante. O que importa nesse sistema é o conteúdo, a nota, o domínio da turma, o controle do outro - pouco importa o quanto o educando é tocado/sensibilizado pela proposta pedagógica. Parafraseando um colega de escola e profissão Lucas Leonel¹¹: professores que se identificam

¹⁰ Entendo por individualidade o ponto de vista Junguiano, que vê os indivíduos como singulares, únicos e incomparáveis - no caminho da realização do si-mesmo. Não deve ser confundido com egoísmo ou individualismo. (JUNG, 2015)

¹¹ Em conversa informal nos corredores da escola.

com este sistema e valorizam a vigilância e a punição, poderiam estar também no exército, mas estão felizes na educação, porque encontraram um ambiente de trabalho que é igualmente autoritário. Os alunos, nesse sistema, são estimulados a respeitar o professor que demonstra força, que pode puni-los. Rubem Alves (2001a, p. 112) escreve, em uma de suas crônicas, que “muitos professores são movidos pelo ódio aos estudantes. O seu objetivo não é ensinar e conduzir, mas confundir e fazer sofrer, virtudes de torturadores”.

Esses professores certamente receberam uma educação autoritária e a estão reproduzindo, perpetuando uma concepção necrófila, que “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 2021, p.90); que inibe a criatividade e a atuação no mundo e não busca, em comunhão com o outro, tornar o mundo mais humano. Freire já dizia que o sonho do oprimido é ser o opressor.

Ouçoo todos os dias, desde o primeiro dia que adentrei uma escola para lecionar, na sala dos professores de diversas instituições de ensino da educação básica, os educadores culpabilizando os alunos que não querem aprender. Os órgãos superiores, por sua vez, depositam sobre os ombros dos professores a completa responsabilidade pelo que acontece na sala de aula, inclusive pela incapacidade dos alunos de aprender. Eu já vivi o papel da tirana no início da carreira na educação. Trabalhei na Superintendência Regional de Ensino. A minha função era acompanhar o trabalho de professores, bem como os registros pedagógicos dos mesmos. As minhas chefias, do alto da Secretaria de Educação, consideravam de boa qualidade o trabalho do profissional que mais cobrava e responsabilizava os professores pela aprendizagem e resultados dos estudantes. Hoje, com mais tempo de sala de aula, reconheço a tirana que fui em muitos momentos em relação ao trabalho de professores. Esse reconhecimento me abre caminho para resistir à opressão de professores e de estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma postura na vida que diverge da reprodução de estereótipos de comportamentos coloniais e fascistas. Uma postura que cria espaços de liberdade efêmeros e pontuais e que leva à experimentação de outras relações na sala de aula, assim como outras formas de ser professor e estudante.

Reconheço na minha própria experiência a semente do autoritarismo que está dentro de cada um de nós potencialmente de forma naturalizada (Tiburi, 2022). Creio que só é possível nos aproximar de quem somos a partir do reconhecimento dessas histórias de tirania às quais estamos imersos até o último fio de cabelo. É preciso que a escola se insira na luta pela descolonização, como mostra Luiz Rufino:

Se a escola tem sido ao longo do tempo um espaço estratégico para a propagação da agenda curricular colonial, ela é também um lugar necessário para a emergência da descolonização, principalmente por ser potente ao ‘cruzo’ de inúmeras práticas de saber, ser arrebatada pela imprevisibilidade e inventividade dos cotidianos e concentrar parte dos corpos políticos que, ao longo do tempo, são alvos dessa engenharia de destroçar vida e esperança (Rufino, 2021, p. 61).

Sinto na pele diariamente a força que tem a prática de uma educação tradicional, conservadora e uniformizadora e como sou impelida a reproduzir esta prática. Mas quero aprender a pensar a sala de aula como resistência à tradição, ou seja, como potencial de transgressão e abrir “a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, (...) um movimento contra as fronteiras e para além delas” (Hooks, 2017, p. 24) no sentido de transformar a educação em prática da liberdade, de modo que tanto educadores como educandos sejam sujeitos nos processos de ensino aprendizagem, contra a tendência à reificação.

Para haver uma renovação da educação, do ponto de vista de Rubem Alves, seria preciso uma transformação afetiva dos professores.

Só uma educação necrófila introjetada por muitos anos nas mentes dos educandos pode explicar o modo como os encontramos diariamente ao adentrar a sala de aula: corpos apagados - sem vida, sem vontade e disposição, sem brilho nos olhos, esvaziados de sonhos, com o olhar desconfiado, como se os professores fossem uma ameaça. Percebemos, nos corpos dos alunos, tédio, desinteresse e apatia.

Está claro que, do jeito que está a educação, não está funcionando, afinal, jovens e crianças não são estimulados para a vida e professores estão frustrados e não querem estar nas escolas. Esse modelo de ensino não está funcionando para quem vê a educação como potência para a liberdade, porque parece fazer parte, na verdade, de um plano que atende muito bem ao sistema neoliberal, de fabricar submissões, aumentar a desigualdade e afastar o pensamento sensível e crítico.

Acredito que parte desse desinteresse tem a ver com o horário. A maioria das turmas para as quais leciono são no turno da manhã. Os estudantes e professores precisam estar na escola às 7h. Para isso, muitos precisam acordar antes das 6h e chegam sem estar totalmente despertos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem fique prejudicado. Mas, afinal, precisamos colocar três turnos em um dia, dizem. Precisamos mesmo? Ou isso é mais uma falácia do capitalismo para manter a todos sob controle? Afinal, quem não tem tempo para

pensar não questiona. bell hooks (2017), também observou que o horário influenciava o processo educacional quando lecionou para uma turma cuja aula iniciava muito cedo. Ela conta que o fato de a aula acontecer muito cedo fazia com que “quase sempre, entre um terço e metade dos alunos não estavam plenamente despertos” (Hooks, 2017, p.19). Como professora, eu também acho péssimo dar aula tão cedo - e achava ruim também quando era aluna. Nem todo mundo funciona bem tão cedo como Rubem Alves, que, como relata na crônica “O rosto de menino” (2001a), ama acordar cedo e, desde criança, às cinco da manhã já estava de pé. Para Rubem Alves, nem em feriado é bom acordar tarde - ele diz ser uma desculpa inaceitável e burra, por ser perda de tempo. Rubem Alves é um dos escritores que mais admiro, mas neste ponto eu divirjo do pensamento dele - 5h da manhã é muito cedo. Acordar obrigatoriamente às cinco horas é fruto da exploração do trabalho. Acordam obrigatoriamente às cinco da manhã professores, motoristas, prestadores de serviços no geral, enfermeiras, mas não bilionários, pois a riqueza desses vem do trabalho daqueles que acordam às cinco. O mundo não funciona sem trabalhadores, mas talvez funcione sem patrões. Não que eu queira acordar muito tarde, mas eu queria acordar sem despertador, que assusta - a gente já acorda com taquicardia. Eu queria ter tempo para perceber meu corpo, lembrar dos sonhos, tomar café com calma - acho que disso Rubem Alves gostava também, pois era contemplativo. Quando tenho tempo para acordar, sem pressa, me conecto melhor com as imagens do meu inconsciente e isso me torna uma pessoa mais calma e mais criativa. A correria e o excesso de trabalho sufocam a artista que mora em mim. Assim como Rubem Alves na crônica “Fazer Nada”, percebo, ao ser obrigada a seguir a agenda, que

não vivo no paraíso, que não tenho o direito de viver pelo prazer. Há deveres que me esperam. O que todos pedem de mim não é que eu floresça como os ipês, mas que eu cumpra meus deveres - muito embora eles me levem para bem longe da minha felicidade. Pois dever é isto: aquela voz que grita mais alto que minhas flores não nascidas - os meus desejos - e me obriga a fazer o que não quero. Pois, se eu quisesse, ela não precisaria gritar. Eu faria por puro prazer. E se grita, para me obrigar à obediência, é porque o que o dever ordena não é aquilo que a alma pede (Alves, 2001a, p. 78).

Acordar com o despertador definitivamente não é o que minha alma pede. Minha alma quer andar num ritmo todo próprio, que não é o ritmo da produção que serve à lógica do lucro e do capital financeiro. Não se trata de querer apenas gozar os prazeres da vida, mas do desejo de uma produtividade que inclua vida e saúde em sua diversidade. Minha alma quer ter a oportunidade de ouvir os pássaros e o galo cantar. Quer natureza por perto. Tomei conhecimento através de uma pesquisadora, colega de curso, sobre o Transtorno de Déficit de Natureza (expressão criada pelo jornalista e escritor americano, Richard Louv), que trata dos

problemas físicos e comportamentais acarretados por uma vida desconectada do ambiente natural. A educação nos coloca, desde o início do dia, em salas fechadas que mais parecem caixas de concreto, e passamos cada vez menos tempo ao ar livre. Somos educados para estarmos apartados da natureza (da nossa própria e da natureza à nossa volta) e do bem viver. Vivemos uma péssima qualidade de vida com um ritmo que nos agride. Pouquíssimas escolas de educação básica possuem área verde. Mas, ainda que possuam, e os professores façam propostas fora da caixa de concreto, geralmente esses são advertidos pela equipe gestora da escola, acusados de causar tumulto e indisciplina. Assim como os alunos veem na escola e nos professores uma ameaça, também vejo o atual sistema educacional como uma.

Afinal, uma educação que serve à dominação, é uma ameaça à própria vida que quer fluir pelos indivíduos como potência criadora. O estímulo à potência de vida só é possível com uma educação libertadora, que não silencia e não hierarquiza. De acordo com Freire (2021, p.101), uma educação que serve à libertação “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”.

Essa educação necrófila, que é reproduzida ainda hoje, não valoriza os saberes populares, e a sabedoria de vida que a experiência proporciona a cada um dos nossos alunos. Em detrimento disso, é uma educação para cumprir uma agenda.

Muito bem disse Rubem Alves (2001b, p. 79) quando escreveu que “muitas pessoas não têm uma alma. O que elas têm, no seu lugar, é uma agenda”. Uma educação feita para cumprir agenda é uma educação sem alma, pois não dá espaço para aquele vazio que é bom e que pode ser preenchido pelas sutilezas da vida, pelo ócio e pelo desejo. Ao contrário, é uma educação que valoriza o conhecimento para manipular/explorar o mundo; para se ter poder; para viajar para os *States* — pouco importando a felicidade da contemplação que o ócio proporciona. Assim, o vazio acaba sendo habitado pelos monstros da ansiedade. As avaliações com notas, desde o início da vida escolar já mostram aos estudantes que é esse o objetivo a alcançar. Os alunos pouco se importam com a “boniteza” da vida - querem saber a todo instante que nota obtiveram nas provas. Como mostra Rubem Alves:

Conheço muitos testes de inteligência. Não conheço nenhum teste de sabedoria. É importante saber a diferença entre as duas, inteligência e sabedoria, frequentemente confundidas. A inteligência é a nossa capacidade de conhecer e manipular o mundo. Ela tem a ver com o poder. A sabedoria é a graça de saborear o mundo. Ela tem a ver com felicidade. As escolas se dedicam a desenvolver e avaliar a inteligência. Para isso

desenvolvem os testes. Os testes avaliam a inteligência dos alunos por meio de números. Mas elas nada sabem sobre a sabedoria, e nem elaboram testes para avaliá-la. Nas escolas e universidades muitos tolos são aprovados *cum laude*. A inteligência é muito importante. Ela nos dá meios para viver. Mas somente a sabedoria é capaz de nos dar razões para viver (Alves, 2001a, p. 53).

Precisamos reivindicar também os saberes independentes de ganhos comerciais. Queremos legitimar as sinfonias, os poemas, as pinturas, como atividades tão fundamentais como respirar - na contramão do utilitarismo, em cujo universo "um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte" (Ordine, 2016, p. 12).

Sinto que o meu trabalho como professora me silencia também como artista (isso é o que mais dói), pois, para manter uma casa com condições mínimas de dignidade, sou obrigada a lecionar em muitas turmas e horários, e atender a demandas escolares mais burocráticas que pedagógicas, que não se restringem ao horário de trabalho - o que torna muito difícil a dedicação aos processos imersivos na arte. Soma-se a isso a jornada dupla ou tripla de cuidados com a casa e a maternidade e a falta de tempo para a leitura e a pesquisa. Como ser ao mesmo tempo mãe, faxineira, cozinheira, professora em três turnos, artista, pesquisadora, amante? Que horas irei cuidar da horta? Abro a rede social e logo descubro uma receita mágica para solucionar meus problemas: basta que eu elimine crenças limitantes para mudar meu *mindset* financeiro e obter a tão sonhada prosperidade. Como eu poderia imaginar que a baixa frequência energética da reclamação estaria bloqueando o fluxo de prosperidade em minha vida? Oh, *Coach* da positividade tóxica, acaso não sabes que a desvalorização da educação básica é fruto de um olhar histórico que relaciona a profissão de professora a cuidados e à maternagem em uma cultura que inferioriza mulheres? Tiburi (2020, p. 15), ironiza: "Todas deverão acreditar que isso é natural e que uma menina ao nascer já vem com uma potência codificada em seu próprio DNA, uma predisposição para a servidão". Cresci vendo minha mãe sobrecarregada pela profissão de professora da educação básica e com as funções da casa, com pouco espaço para afetos. Ela que, assim como milhares de mulheres, à semelhança de escrava do lar, desde muito cedo, trabalhou para o pai, para os irmãos, para o marido e para as filhas; e assumiu as responsabilidades na casa dos pais, aos nove anos de idade, quando minha avó foi internada em um hospital psiquiátrico com "esgotamento nervoso" após tentativas de autoextermínio. Minha avó também era professora (profissão permitida à mulher na época), teve dez filhos e sofria abusos (de um marido também vítima e repetidor do patriarcado). Por pouco escapou dos choques elétricos no hospital psiquiátrico (desconfiaram que estava grávida). Já a vizinha, que

teve 17 filhos, também foi internada na mesma época e não teve a mesma sorte: faleceu com os choques. Lá, não havia uma Nise da Silveira¹². Vejo quase todas as mulheres que conheço sobrecarregadas: amigas, irmã, primas, tias, vizinhas. Ainda hoje, não há uma só mulher do meu círculo de contatos que não tenha sofrido algum tipo de abuso na vida, fruto do machismo.

O que podemos chamar de ‘cultura do assédio’, no trabalho ou nas ruas - ou na família, ambiente em que acontece a imensa maioria dos estupros e abusos sexuais -, relaciona-se à condição subalterna das mulheres que - por não poderem competir com os homens e porque não são consideradas seres iguais em direitos - devem servir caladas à violência de taras verbais e físicas (Tiburi, 2020, p 62).

Minha avó tinha alma de artista - organizava teatros, escrevia poesias. Foi mais uma mulher cujo potencial criativo o patriarcado tentou silenciar - mas encontrou refúgio na arte e na fé (embora em uma religião também patriarcal). Escrevo para ela neste momento (*in memoriam*). E deixo aqui registrada uma das suas poesias que restaram – e que, tenho certeza, ela adoraria declamar. Por Maria da Conceição de Oliveira:

Saudação à mulher

Minhas companheiras....

Mulher, criatura de Deus
Amada por ELE intensamente,
Mulher que vive pelos seus,
Amando a todos igualmente

Mulher às vezes “mui” sofrida,
Que sofre as intempéries do mundo.
Mulher que às vezes não é reconhecida,
Do seu amor, que é um vagabundo.

Mulher corajosa, feliz e contente,
E cuja vida é sempre eterna luta.
Mulher cujo coração sente,
Mas continua em sua labuta!

Mulher Mãe, Avó... Filha...
Eu te saúdo minha companheira.
Mulher que segue sempre a trilha
Do coração que é uma bandeira.

Mulher, fizeram um dia para ti,
Como se todos os dias não lhe pertencesse.
Mulher que sou eu, você, aqui e ali,
Que vivemos nesse mundo de incertezas.

Ergamos, portanto nossos corações,
E juntas rezemos uma “Ave Maria”

¹² Nise da Silveira (1905-1999) foi uma psiquiatra brasileira que contribuiu para a humanização dos tratamentos psiquiátricos e era contrária a práticas agressivas como o eletrochoque. Nise usou a arte como forma de tratamento.

Louvando a Santa Virgem da Conceição
E entreguemos a ela o nosso dia!

Minha avó escrevia poesias para resgatar a própria humanidade e para sonhar com uma realidade em que não houvesse violência: “A poesia prova assim não ser apenas um gênero literário, mas um olhar revelador de mistérios e uma sabedoria resgatadora da nossa profunda humanidade. A poesia é um modo de ler o mundo e escrever nele um outro mundo” (Couto, 2009, p. 51).

Ela escrevia para tentar não adoecer mais, pois sabia, consciente ou inconscientemente, que, parafraseando Viviane Mosé (2015), muitas doenças são palavras presas, calcificadas, poemas sem vazão.

Minha mãe, da geração seguinte, ainda que tenha sofrido com o machismo, lutou para estudar e insistiu para que eu e minha irmã estudássemos - e com muito esforço pagou todos os cursos possíveis para que pudéssemos escolher nosso destino profissional sem precisarmos lutar pela sobrevivência básica e sem depender dos homens (e ela nem se dizia feminista). Foi difícil para ela entender minha escolha de seguir pelo mesmo caminho profissionalmente e, ainda por cima, enveredada pela esfera das artes - tão desvalorizada. Tem certeza de que vai fazer licenciatura? - perguntava. Eu sabia, a partir da experiência de outras pessoas, que era uma profissão difícil. Mas a gente só sabe mesmo quando vivencia. A educação básica parece sempre arrumar um jeito novo de nos humilhar. Ainda assim, sem a experiência, havia algo ali que me atraía. E eu tenho uma péssima¹³ mania de me deixar levar pelo coração (ou seria pelo inconsciente?). Não me interessava dinheiro ou prestígio¹⁴, eu queria ser realizada. Aqui, eu devo me questionar o quanto as minhas escolhas (e até mesmo alegrias e sofrimentos decorrentes delas), ou aspectos que se misturam à constituição da minha identidade e individualidade, como ser artista, não dizem respeito à vida não vivida dos meus antepassados, seja por terem sido abafados pelo patriarcado ou pela negação de potencialidades, tendo sido transmitidos psiquicamente de maneira transgeracional, já que, “via de regra, o fator que atua psiquicamente de um modo mais intenso sobre a criança é a vida que os pais ou antepassados não viveram” (Jung, 2013c, p. 52).

¹³ Eu não acredito, de fato, que se deixar levar pelo coração é péssimo. Mas a palavra veio junto com uma expressão do idioma que achei que caberia bem na sentença.

¹⁴ Acredito que o dinheiro não era uma questão para mim também porque nunca passei necessidade. É preciso admitir que o meu lugar de fala é também um lugar de privilégio, pois falo do lugar de mulher branca, com pais estudados. Um lugar de quem não precisou fazer esforço para estudar ou sobreviver. Ao mesmo tempo, me insiro na condição de minoria oprimida por ser mulher, professora e mãe sustentando uma casa sozinha. Pude, à época da escolha da profissão, me dar ao luxo de ser sonhadora. Hoje, já pagando minhas próprias contas, me pergunto se ainda posso. Meu coração quer acreditar que sim.

De acordo com Jung, “quase seria possível estabelecer a tese de que os verdadeiros geradores das crianças não são seus pais, mas muito mais seus avós e bisavós, enfim toda a sua árvore genealógica” (Jung, 2013c, p. 54). Quais são as necessidades de sobrevivência, de valorização pessoal, de relacionamentos interpessoais saudáveis, de proteção, que eu trago comigo como herança e que interferem nas minhas escolhas de hoje?

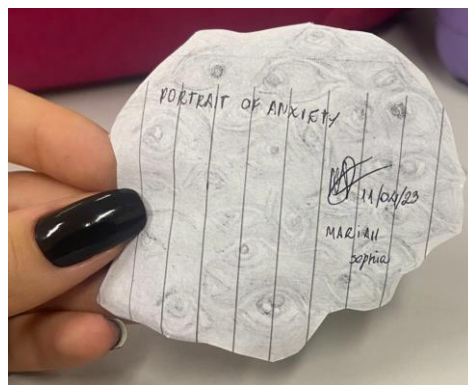
Minha filha adolescente parece não querer repetir a história de ser professora - e tudo bem, pois a luta feminista é para libertar da opressão a “todas, todes e todos” (Tiburi, 2020, p. 3) que virão nas gerações seguintes, para que cada qual tenha o direito de escolher e de ser quem é. Apesar de não querer seguir nenhuma profissão relacionada às artes ou à docência, minha filha aprendeu que a arte pode também ser veículo de expressão de emoções. Como no desenho abaixo, que ela intitulou “Portrait of anxiety” (retrato da ansiedade), feito na escola, em um momento de exaustão e descontentamento com a instituição.

Figura 2 - Portrait of anxiety (frente)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 - Portrait of anxiety (verso)



Fonte: arquivo pessoal

Ela relatou que começou a desenhar olhos espontaneamente, e que foram surgindo olhos arregalados que se entreolhavam, como um monstro sem boca. - Uma imagem que ela relacionou com agonia, desconforto e ansiedade.

De qualquer forma, só podemos fazer escolhas hoje, atreladas ou não a conteúdos transgeracionais, porque outras lutaram antes. Pode ser que essa repetição à qual me refiro, da profissão de professora, que remonta à ancestralidade na minha linhagem familiar, seja como

uma espiral. Cada vez que passamos pelo mesmo ponto, a cada geração, conquistamos alguma autonomia e fazemos algo diferente, com um olhar diferente. E seguimos evoluindo.

Lembre-se do corpo
da sua comunidade
respire o ar do povo
que costurou seus pontos
é você quem se tornou você
mas as pessoas do passado
são parte do seu tecido
- honre as raízes
(Kaur, 2018 p.146).

Talvez a escolha que fiz de seguir a mesma profissão, tenha um sentido de luta e resistência. Acredito que “podemos pensar em uma sociedade em que pessoas sejam ajudadas a desenvolver suas potencialidades” (Tiburi, 2020, p. 60). O termo luta, nesse contexto, como mostra Tiburi (2020, p.53), diz sobre um afeto bom, pois é “algo que nos anima, inspira e instiga”. Quando faço esta escolha (de ser professora), é, também, porque não aceito “como palavra final o veredito da realidade, do terreno baldio, do deserto” (Alves, 2001b, p. 69). Veredito este que nos conta algo muito ruim sobre a educação. É, também, porque não quero viver um luto permanente, e ficar choramingando alegrias perdidas, sem esperança. É porque sonho com jardins floridos, com o paraíso - com um destino de felicidade (utopia): “Em cada corpo, um Paraíso que espera...” (Alves, 2001b, p. 70).

Após um centenário de Paulo Freire, professor e patrono da educação no Brasil, que deixou um legado de possibilidades para uma educação libertadora, há ainda inúmeras barreiras, difíceis de transpor, profundamente introjetadas em nossos inconscientes, que obedecem a um sistema opressor e fazem com que a educação continue no caminho da reificação, uniformizando a todos e silenciando vozes.

O processo de silenciamento - que vivemos na escola - direciona o indivíduo a uma busca constante por adaptação ao mundo externo e a uma desadaptação ao mundo interno. De acordo com Jung, a desadaptação ao mundo interior tem graves consequências, tanto quanto “a ignorância e a incapacidade frente ao mundo exterior” (Jung, 2015, p. 95). A escola contemporânea, no meu ponto de vista, ainda não superou o modelo tradicional de educação, apesar de toda luta histórica que, desde início do século XX, vem criticando esse modelo de educação. Ainda temos um ensino que tende a uniformizar os indivíduos e dar mais valor às qualidades coletivas (desde que uniformizadas), desprezando a individualidade e contribuindo para a desadaptação ao mundo interior:

A sociedade, acentuando automaticamente as qualidades coletivas de seus indivíduos representativos, premia a mediocridade e tudo que se dispõe a vegetar num caminho fácil e irresponsável. É inevitável que todo elemento individual seja encostado na parede. Tal processo se inicia na escola, continua na universidade e é dominante em todos os setores dirigidos pelo Estado (Jung, 2015, p. 41).

Precisamos ser sujeitos de nossa própria narrativa, mas não sabemos ler o nosso mundo interno - terra inexplorada. Somos estimulados (e estimulamos os alunos a partir da educação bancária) a memorizar conteúdo como se fosse conhecimento, no sentido de buscar a adaptação ao mundo externo, e costumamos nem perceber os danos causados ao outro e ao nosso mundo interno com os processos de opressão e silenciamento aos quais somos submetidos - permanecemos incapazes de pensar a nós mesmos enquanto indivíduos e pensar ao mundo simultaneamente (como estamos sendo no mundo e com o mundo).

Talvez todo este silenciamento tenha sido responsável por uma função compensatória de meu inconsciente. Talvez tenha provocado uma ebulição que encontrou vazão na expressão artística. Durante toda minha vida escolar, da educação infantil à universidade, desenhei durante as aulas. Havia nos cadernos mais desenhos que escritos copiados do quadro. A arte era o único lugar em que eu me sentia realmente livre e poderia ser quem realmente sou. Seria o inconsciente se rebelando através da expressão artística como resistência, como potência de vida; como um respiro; como centelha de luz e esperança diante da máquina trituradora de diversidades; como um grito do self – centro regulador da alma – para manter minimamente a saúde mental?

A infância “é uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós” (Couto, 2009, p.55). Na infância, o desenho era a minha principal forma de expressão, já que eu apresentava uma tendência à introversão. Meu pai conta até hoje que, desde o momento em que coloquei as mãos em um lápis, nunca mais larguei. Em casa, como filha de professora, eu tinha papéis à vontade. Mas, quando ficava na casa das avós, na infância, onde este tipo de recurso era limitado, eu já chegava pedindo papel de pão para desenhar (aquele rosa, em que embrulhavam o pão e amarravam com barbante). Eu gostava, porque eles costumavam ser maiores que os que eu tinha em casa e porque tinham cor diferente. Mas, se tivesse só um pedaço pequeno cortado, eu ficava igualmente feliz (quando o pedaço era rasgado, diferente dos papéis convencionais com formas geométricas, eu achava ainda mais interessante - sempre tive um gosto por romper com padrões e estereótipos - fui chamada de louca desde a infância - hoje sei que era o vislumbre de uma força que me impelia à individuação. As avós já sabiam que eu pediria o papel de pão e não jogavam fora. Os desenhos eram livres, com uma linguagem simbólica que brotava como que magicamente no papel, sem muita elaboração intelectual - surgiam a partir dos impulsos e

movimentos do inconsciente. O prazer que esse movimento expressivo representava fez com que eu me interessasse pela técnica. Logo passaram a dizer que eu desenhava bem.

Na adolescência, os papéis já não eram suficientes e a parede do quarto passou a ser um suporte mais atraente. Como conta Nise da Silveira (1981, p. 31), ao escrever sobre uma pintura de um dos artistas de Engenho de Dentro, na qual os traços pareciam querer se alongar para além da tela: “Nem sempre será possível conter o espaço dentro de limites. A atração pelo infinito muitas vezes triunfará” (Minha irmã, capricorniana e organizada que é, fotografou os desenhos nas paredes, e guardou em arquivos antes da reforma da casa - fotos abaixo). Desenhos feitos na parede do quarto em 1995, aos 12 anos:

Figura 4 - Desenho na parede do quarto (1)



Fonte: arquivo pessoal (1995)

Figura 5 - Desenho na parede do quarto (2)



Fonte: arquivo pessoal (1995)

Figura 6 - Desenho na parede do quarto (3)



Fonte: arquivo pessoal (1995)

Figura 7 - Desenho na parede do quarto (4)



Fonte: arquivo pessoal (1995)

Figura 8 - Desenho na parede do quarto (5)



Fonte: arquivo pessoal (1995)

Logo deram um jeito de me colocar na aula de desenho e pintura - antes que todas as paredes da casa fossem tomadas (talvez tivessem pensado meus pais - era preciso canalizar o impulso criativo). Foi quando conheci as possibilidades que as tintas ofereciam, com maior potencial de expressar as emoções. Desde então, até os dias de hoje, algumas pinturas registraram momentos da minha vida difíceis de digerir, quando a emoção transbordava, como no autorretrato abaixo, feito após um divórcio, seguido de um poema, produzido três anos depois, em 2021.

Figura 9 - Divórcio



Fonte: produção autoral (2018)

Naquele momento a emoção transbordava... ainda me recordo da dor

Rosto ressentido, corpo ressequido

Era possível notar os ossos da alma, desnutrida

Quase sem vida

O coração apunhalado, sangrava

Fratura exposta

Eu tentava arrancar à força as raízes que me ligavam a esse relacionamento

Como eu pude não ver que estavam secas há tantos anos?

No fundo eu sabia, e negava

Dava murro em ponta de faca: zona de desconforto

Fazia de conta que estava tudo certo

Sonhadora que era, imaginava um amor que não existia

Procurava justificar usando a razão

Ignorando o conteúdo recalcado e o afeto negado

Naquele momento, parecia não haver saída

Foi preciso um bombardeio de flechas do céu para me tirar da letargia

Algumas flechas acertaram corações, que foram tomados de paixão

Quisera tivesse ocorrido comigo

Em meu coração, as flechas entraram como punhais

Apolo logo veio para ajudar a dissipar a dor

E iluminar a escuridão, trazendo a luz das respostas

Muito antes que eu pudesse assimilá-las racionalmente

Eu ainda não sabia, mas o sangue que escorria era fértil

E nutria o solo árido que estava sob meus pés

Dali, nascia uma muda de esperança

De um jardim que mais tarde estaria florido

De amor próprio

Segundo Nise da Silveira (1981, p. 13), pintar “seria um método de ação adequado para defesa contra a inundação pelos conteúdos do inconsciente” - uma oportunidade extraordinária “quando é grande o tumulto de pensamentos e emoções” (Silveira, 1981, p. 25).

A pintura ativa o lado direito do cérebro, impedindo que o lado esquerdo (ligado à lógica, ao controle e ao utilitário) domine. Assim, é um modo eficaz para encontrar caminhos e soluções criativas. Com o lado direito predominando na comunicação visual, contamos a verdade, pois não estamos totalmente no controle, o que facilita alcançar a linguagem simbólica do inconsciente. Além disso, a pintura e outras expressões artísticas, podem ser um modo de organizar os sentimentos e mostrar maneiras novas de olhar para si e para o mundo: “Em seus próprios quadros, seu mundo interior se funde com a realidade. Seus quadros podem ajudar você a decidir se precisa mudar o mundo ou a si mesmo” (Brown, 2000, p. 28).

Na pintura “Divórcio” (figura 09), representações de elementos naturais ou objetos (como raízes, coração, sangue, solo árido, sol, flechas) assumiram uma significação simbólica.

A história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales, montanhas, lua e sol, vento água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) e até mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmos é um símbolo em potencial (Jaffé, 2016, p. 312-313).

Dada a tamanha importância que a arte tem em minha vida, desde a infância, ainda que eu não compreendesse bem o porquê, escolhi cursar faculdade de arte (licenciatura), onde experimentei outras possibilidades artísticas que também viabilizam a expressão das emoções - me interessei muito pela linguagem da performance. Cursei também filosofia - para questionar o mundo, e pelo gosto por romper padrões. Muitos anos depois, já como professora, fui apresentada à pós-graduação em Arteterapia, que pareceu casar a experiência vivenciada artisticamente com a busca por compreensão do meu mundo interno e a possibilidade de facilitar experiências significativas a outras pessoas, possibilitando que imagens do inconsciente encontrem formas de expressão. Expressões estas não apenas de conteúdos recalcados e sintomas, mas também de experiências numinosas¹⁵, que, para Jung, são importantes na medida em que fornecem ingredientes essenciais para o processo de aprimoramento pessoal, que, em estágios seguintes,

¹⁵ As experiências numinosas tratam-se de uma sublimação - da transformação de um estado espiritual em um estado psicológico (sem, no entanto, reduzir o religioso/espiritual ao psicológico), em que experiências simbólicas e arquetípicas, de conteúdo inconsciente e que representam poderes maiores que o ego, são vivenciadas pelo ego de modo a ligar inconsciente-consciente. Essas experiências fornecem pistas que podem conduzir as pessoas a uma perspectiva mais profunda da vida e a uma compreensão de que a vida humana possui um vínculo com a transcendência, podendo se relacionar com o cotidiano e conduzir à cura psicológica.

conduz ao desenvolvimento da consciência e à realização da identidade completa da personalidade, isto é, da individuação.

A significação simbólica é o objeto de atenção da Arteterapia. Com a propensão inata a criar símbolos, os seres humanos transformam inconscientemente os objetos ou formas em símbolos, podendo lhes dar expressão através da arte. Ao pintar a tela “Divórcio”, apresentada anteriormente, por exemplo, as imagens não surgiram de maneira racional. Mais tarde, através da análise e da escrita sobre os elementos simbólicos, foi possível trazer para o consciente, em alguma medida, o que cada símbolo representava no contexto da experiência vivida. A arteterapia se baseia justamente nisso: na criação artística e no processo de refletir sobre os trabalhos resultantes (Ciornai, 2004). Muitos dos símbolos que surgem, nos processos arteterapêuticos, são arquetípicos e têm uma “significação psicológica que se manteve constante, desde as mais primitivas expressões da consciência até as mais sofisticadas formas de arte do século XX” (Jaffé, 2016, p. 312-313).

O grito do self se manifestando através da arte, trouxeram para mim a esperança de que nem tudo é dominação e que havia esperança de que alguma coisa poderia ser mudada no universo e que há um sentido que nos sustenta na vida – algo mais duradouro, como “um sentimento subjetivo de que (...) há algo a ser cumprido na vida” (Von Franz, 2018, p. 82) como um fruto que dá sentido à existência, de modo que, diante da morte, poderemos ter a convicção de que não desperdiçamos a vida com superficialidades. Ainda segundo Von Franz

é o sentido que nos sustenta na vida: enquanto houver um sentido, pode-se viver, mesmo em condições muito pouco favoráveis. Mas isso lhe dá, subjetivamente, a convicção de que a vida é um trabalho a ser cumprido, um esforço a ser feito, que tem a ver com esse fruto que, então, permanecerá no além (Franz, 2018, p. 82-83).

Foi precisamente este sentimento que não me fez sucumbir no difícil caminho da arte e da educação. Faço parte dos educadores que “creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual dos nossos alunos” (Hooks, 2017, p. 25). Não apenas intelectual, eu diria. Acrescentaria à fala de bell hooks que participamos do processo de desenvolvimento da personalidade dos estudantes. E eles participam do nosso. É um sentimento de que é preciso ensinar de um jeito que “respeite e proteja as almas dos nossos alunos” (idem). É um impulso para criar e realizar alguma coisa em um mundo em que o sistema de produção explora o ser humano - até mesmo na sua subjetividade - e todas as formas de vida do planeta. É um sentimento de que é possível realizar algo, no meu pequeno meio de atuação, ainda que uma

mudança realmente significativa não seja possível isoladamente, já que estamos inseridos em um contexto em que o Capitaloceno é a visão de mundo dominante e, nesta visão, o objetivo é o lucro sem limites e não o ser humano. Entretanto, não me sinto no direito de me comportar como espectadora diante dessa realidade - tanto no mundo interno quanto no externo - e permanecer de braços cruzados, como se não fizesse parte dos rumos da humanidade. Se não me engano foi Sartre quem disse que não é possível mudar o que nos aconteceu, mas sim como lidamos com isso. Esta máxima tem sido muito usada, de forma distorcida, por *coaches*, para dizer que não podemos mudar o mundo, mas sim como o vemos. Como se a única mudança possível fosse aprender a não sofrer entendendo que o mundo é assim mesmo. A despeito da importância de olharmos para dentro e mudar o modo como olhamos para o exterior, me parece cômodo olhar para o mundo do modo como está e não ter uma dose de revolta que me mova para alguma tentativa de mudança. Aceitar que não podemos fazer nada é uma mentira que só serve ao neoliberalismo, ou seja, a quem tem privilégios e está no poder. Como educadora é um dever estar atenta às mudanças necessárias no mundo e às lutas sociais. Neste texto falo sobre a necessidade de olhar para dentro e a necessidade de autoconhecimento, mas tenho clareza de que saúde mental, autossuporte, autoestima, só são possíveis com respeito social a direitos humanos fundamentais. *Coaches* querem nos fazer crer que o sentimento “gratidão” está ligado à felicidade e à prosperidade financeira. Afinal, isso é o que o capitalismo faz: devemos ser gratos por ter um emprego e por conseguir pagar uma prestação, afinal, há sempre muita gente em condições piores. Esse sentimento de gratidão serve, na verdade, à aceitação daquilo que já está estabelecido, favorecendo quem está no poder.

Ainda que eu não consiga sensibilizar os outros, e a mudança que sonho não seja percebida no mundo externo, se eu conseguir adentrar um pouco mais no meu processo de autoconhecimento, não será em vão, pois, como dirá Von Franz:

cada pequeno passo que nós damos em direção à tomada de consciência tem um efeito universal. (...). Se alguém resolve bem seu problema ou sua tarefa interiormente e invisivelmente, mesmo que não seja divulgada na televisão ou no rádio, ainda assim há alguma coisa que muda no universo (Von Franz, 2018, p. 78).

Não há aqui a ilusão de que minha atitude isolada possa promover uma grande mudança no mundo. Mas, atitudes isoladas sendo tomadas por pessoas no mundo inteiro podem promover alguma mudança. Trata-se da potência de contribuir com a transformação da realidade utilizando as ferramentas que se tem. Talvez, realizando um trabalho que veja os alunos como sujeitos e que estimule um contato dos mesmos com o próprio mundo interno - para que se percebam também como atores no mundo externo -, algumas sementes sejam plantadas e o

diálogo com esta realidade interior abra as portas, no futuro, para processos de individuação. A individuação, segundo Jung (2015, p.116), “não só é desejável como é absolutamente necessário” para a capacidade de agir em harmonia com o ser que se é e para a transformação do mundo, afinal, “não há possibilidade de cura ou de melhoria do mundo que não comece pelo próprio indivíduo” (Jung, 2015, p.117).

Quando falo sobre o diálogo com esta realidade interior, penso no quanto dialogar é uma tarefa difícil e complexa. Dialogar com o outro é difícil, pois exige flexibilidade e abertura para desconstrução de convicções. O diálogo com o outro possibilita a transformação de quem achamos que somos. Quem tem posturas enrijecidas não consegue dialogar, pois sente que a estrutura que construiu ou absorveu está sendo ameaçada. Assim como dialogar com outro é difícil, relacionar-se com o mundo interior também o é, pois, da mesma forma, implica em encarar eus que não queremos ver. A arte pode entrar aqui como uma prática que perfura essa blindagem rígida e sensibiliza no sentido de desenvolver flexibilidade para o diálogo com os mundos interno e externo.

A arte e a criatividade se apresentam como ferramentas poderosas de sobrevivência, como busca por equilíbrio e saúde, como relata uma aluna¹⁶:

A arte sempre foi para mim uma válvula de escape, onde conseguia aliviar os sentimentos que vinham junto às crises do meu transtorno (TAB). Meus desenhos tem em sua grande maioria tal significado: confusão, medo, bagunça, cores que significam a mania no TAB, riscos abaixo dos olhos que mostram o vazio. Gosto de usar aquarela, e lápis de cor, assim consigo me expressar melhor pois prefiro esses materiais. Eu gosto da arte em outras vertentes como por exemplo, a música. Escuto músicas que me conectam com a natureza e com o ser divino. A música me alimenta, e a arte me sustenta de pé durante as crises. Nem tudo precisa ser ruim, a arte me mostra que mesmo em meio a dor posso ver algo bom (S. O.).

Certa vez li na internet uma frase que dizia que a arte é uma corda comprida que resgata pessoas de abismos. E a que abismos profundos uma educação bancária nos condiciona ao retirar de nós o direito de sermos sujeitos? A arte pode ter representado, em minha história de vida e na história de várias outras pessoas, uma luta pela sobrevivência, pelo direito à humanidade e pode ter me salvado em parte do embrutecimento e da coisificação. Porém, há aqueles que tendem a reproduzir fielmente a opressão que receberam.

¹⁶ Relato coletado a partir de questionamento sobre a importância da arte na vida dos estudantes no período de isolamento em decorrência da pandemia de COVID 19.

A arte e a criatividade acontecem em um local onde não é possível que nos amordacem, pois acontecem em nosso mundo interno: “não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos” (Anzaldúa, 2000).

Gloria Anzaldúa (2000) relata que escreve para registrar o que apagam quando fala; para se descobrir e se tornar mais íntima de si; para se preservar; para se construir; para se convencer que tem valor; para sobreviver: “o ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu” (Anzaldúa, 2000, p. 232). O mesmo sentimento me provoca a arte desde a tenra idade.

Ao ler a carta de Anzaldúa (2000), e refletir sobre o silenciamento ao qual são submetidas as mulheres em nossa cultura, penso em quantas mulheres têm sua vida criativa sufocada e recorro imediatamente de um trecho do livro “Mulheres que correm com os lobos”, de Clarissa Pinkola Estés (2018, p.357), em que ela diz que “mulheres talentosas, mesmo quando resgatam sua vida criativa, mesmo quando obras lindas saem das suas mãos, da sua caneta, do seu corpo, continuam a questionar se são realmente escritoras, pintoras, artistas, gente, *gente de verdade*”. Certa vez joguei todas as minhas pinturas no lixo julgando que não valiam nada e ainda não me sinto segura de trazer a público as que vieram depois. Ao escrever isso me cobro arrumar um tempo para pintar - ação que antes era necessidade diária de sobrevivência e hoje é evento raro no embrulhar da vida adulta.

Afinal, arte - seja conceitual ou não - é sobre o que nos afeta. Como diz o meu sábio orientador José Rodrigues, é

sobre um plano sensível que nos atravessa e habita; sobre algo que a razão, a ciência tradicional, não dá conta de explicar, pois não consegue controlar, submeter, subjugar. Das bruxas queimadas nas fogueiras da Inquisição às aos diversos artistas queimadas no sistema capitalista, o plano do sensível ameaça esta ordem que transforma a alma em agenda.

Enfim, ao criar um clima de livre expressão em sala de aula, é preciso estar aberta para ser afetada como educadora e para se permitir ser transformada. Os alunos no geral se mostram dispostos a expressar os sentimentos e até os silenciamentos que sofreram - de forma verbal e não verbal. Para quebrar a hegemonia de professores como quem detém privilégios, é necessário desenvolver um lugar de escuta, pois

O lugar de fala expressa um desejo de espaço e tempo contra uma ordem que favorece uns em detrimento de outros. A escuta é um elemento prático no processo político que precisa ser experimentado com urgência, sobretudo pelos sujeitos que detêm o privilégio da fala (Tiburi, 2020, p. 56).

A escuta na sala de aula da escola pública traz à tona relatos de racismo, de abusos, de machismo, de homofobia. Esses relatos se repetem dia após dia e ano após ano, e os alunos no geral se mostram dispostos a expressar artisticamente os silenciamentos que sofreram de forma verbal e não verbal. As expressões artísticas que carregam esses silenciamentos são potenciais para autoconhecimento - para o reconhecimento da opressão sofrida e da busca do encontro de si.

Ao escrever sobre silenciamento, lembro agora de um trabalho que propus sobre os direitos humanos, e que resultou em uma performance artística realizada por uma turma inteira. Era uma turma que tinha alunas surdas. Havia uma intérprete de libras e eu, embora faça propostas pedagógicas com temas de direitos humanos e inclusão, tenho muita dificuldade de dar atenção individualizada a cada um dos mais de seiscentos alunos - por entrar apenas uma vez por semana durante cinquenta minutos em cada turma. Pois bem, certo dia cheguei na referida sala de aula e estavam todos com as bocas tapadas com fita adesiva, exceto as alunas surdas, que começaram a falar em libras - elas haviam combinado com a intérprete que não seria traduzido. Havia uma revolta muito grande na expressão das alunas. E choro. Havia uma raiva direcionada a mim. Em um determinado momento, a intérprete também chorou. Alguns alunos que aprenderam libras para conviver com as colegas surdas também ficaram emocionados. Eu sabia que elas estavam expressando o quanto se sentiam invisibilizadas por mim e pelos outros professores. E senti muito por não ter aprendido, até aquele momento, dar sequer um bom dia em libras (pensava que era função da intérprete). Que falta de sensibilidade a minha. Estava escancarada a minha incapacidade de lidar com a diversidade na sala de aula. Seria preciso uma mudança de postura. E perdão. Eu senti um misto de tristeza e alegria. Tristeza por não ter conseguido incluir a todos na necessidade de cada um e alegria porque percebi naquele momento a potência que tem uma aula de arte, que dá abertura para que alguém que se sentiu excluído durante tantos anos, possa se conscientizar de seu lugar de fala e se colocar enquanto sujeito no mundo. A escola que quero dá espaço para a expressão também de afetos como a raiva. Isso é inclusão. A escola não pode ser um local de silenciamento dos conflitos dos oprimidos: “a descolonização demanda corpos políticos que possam insurgir, se rebelar e confrontar as opressões mantidas na arquitetura do projeto da modernidade” (Rufino, 2021, p. 66).

Para desenvolver uma boa “escutatória”, preciso entender que não sou melhor que meus alunos. Já dizia Paulo Freire que “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas

é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 2021a, p.111). Desejo, portanto, a cada dia, reconhecer a tirana que mora em mim. Eu considero essa postura fundamental, pois, embora cause desconforto, possibilita o desenvolvimento da empatia e o crescimento intelectual e espiritual de todos os envolvidos, alunes e professores. Mas há professores e gestores que se sentem ameaçados e veem com desconfiança essas práticas.

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. (...) A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, p. 51).

Quando em sua carta, Andalzúa fala para outras mulheres, assim como Estés em seu livro, Tiburi, na esfera filosófica, hooks, na educação, minha avó, com a poesia, e muitas outras autoras, elas representam para mim uma caminhada inspiradora. Essa caminhada pode abrir as portas não só a muitas outras mulheres como eu, mas a todas as minorias que têm sua potência criativa sufocada. Segundo Estés,

a criatividade não é um movimento solitário. Nisso reside o seu poder. O que quer que seja tocado por ela e quem quer que a ouça, que a veja, que a sinta, que a conheça serão alimentados. É por isso que a observação da ideia, da imagem, da palavra criadora de outra pessoa nos preenche e nos inspira para nosso próprio trabalho criativo. Um único ato de criação tem o potencial de alimentar um continente. Um ato de criação pode fazer com que uma corrente abra caminho pedra adentro (Estés, 2018, p. 341).

Se há alguma chance de compartilhar caminhos criativos para uma educação que nos liberte da opressão, é o que pretendo com esta pesquisa. Até porque não somos indivíduos isolados. Jung, através do conceito de inconsciente coletivo, traz à tona o potencial de interconexão humana e de uma consciência global de que somos parte de uma rede, de uma unidade planetária, de modo que os indivíduos são afetados pelo todo e o todo também é afetado pelo indivíduo: “Articulando o conceito de um inconsciente coletivo, Jung pretende afirmar não só que todos os humanos estão muito interligados, mas também que nenhuma experiência do indivíduo é absolutamente idiossincrática e desvinculada do destino dos demais” (Stein, 2020, p. 148).

A arte e a experiência simbólica são vias de acesso não apenas ao inconsciente pessoal, mas também ao inconsciente coletivo e, sendo assim, nos salvam da miséria de uma vida voltada apenas à sobrevivência material imediata e nos libertam de um individualismo angustiante, pois nos conectam à existência coletiva e a toda a criação humana desde os tempos primordiais. Este pensamento nos coloca diante da noção de que somos parte de algo muito maior, para além dos

nossos limitados egos. Acredito que a arte na escola e a arteterapia podem contribuir com experiências de ampliação da consciência, que diminuem os véus egóicos aos quais estamos imersos. Esta não é uma crença vazia, pois vivencio diariamente as transformações que a arte proporciona em meu próprio processo de individuação e é isso que me move enquanto professora e arteterapeuta.

1.1 Do chão da sala de aula ou A quem serve a educação pública brasileira na atualidade?

Entrada na escola às sete da manhã. Estudantes chegavam eufóricos, carregando malas e objetos de várias formas, materiais e tamanhos. Carteiras eram retiradas do lugar e realocadas. Objetos posicionados. Vestimenta de figurinos. Maquiagens. Toca o sinal para o segundo horário.

No pátio, estudantes presas em camisas de força gritavam e recebiam comprimidos da boca de alguém vestido como enfermeiro.

No meio do pátio, um círculo de meninas que se levantavam e gritavam a cada 11 minutos. Uma faixa pendurada na sacada da escola denunciava que a cada 11 minutos uma menina é estuprada no Brasil.

Do outro lado do pátio, vendia-se água suja do córrego do lenheiro em uma banca.

Em uma sala, uma maca suja de vermelho-sangue, uma boneca despedaçada igualmente inundada por esse vermelho, tesoura e uma mulher encolhida e acuada em um canto com vários dedos sendo apontados para ela.

Sentadas em um canto do pátio, meninas de maria-chiquinha, com bonecas e pelúcias, chupando pirulito - um olhar atento poderia perceber calcinha em suas canelas.

Mais à frente, um grupo com livros religiosos nas mãos tentavam converter pessoas.

No banheiro feminino, vermelho sangue nos espelhos - meninas de olhos roxos acuadas.

Do lado de fora de uma sala de aula, um estudante tentando insistentemente entrar pela porta com uma cadeira de rodas apesar do impedimento do degrau.

Em uma sala, um estudante pedalava vigorosamente em uma bicicleta ergométrica, mirando uma nota de dinheiro que outro estudante segurava pendurada em uma vara à frente.

Na mesma sala, um varal com várias roupas femininas penduradas e frases como “fui chamada de mentirosa por amigos e por desconhecidos”, simbolizavam roupas usadas por mulheres que foram estupradas. À frente do varal, uma estudante sentada e amarrada, com palavras escritas em seu corpo. Uma das palavras era “objeto”.

Em outro grupo podiam ser vistos dois estudantes com cordas presas aos corpos, como marionetes, tendo os movimentos conduzidos por outros.

Nos degraus da escada que dava acesso ao segundo andar, imagens e frases fazendo referência ao movimento LGBTQIAP+.

Ao adentrar uma sala, no segundo andar, me deparo com uma divisória de papelão duro - como uma parede -, pichada com dizeres: ditadura nunca mais. Por um buraquinho bem pequeno dessa parede, era possível ver um pau de arara e vários instrumentos de tortura.

Em outra sala, alunes de uniforme, sentados em carteiras enfileiradas, tinham cabrestos no rosto e olhavam apenas para o quadro - onde estava escrito “copie”.

No patamar da escada, um telefone em formato de boca sobre uma mesa, uma estudante com mãos e pés amarrados e uma fita tapando a boca. Uma placa na parede em frente com os dizeres: Violência doméstica. Denuncie. Disque 180.

Em outra sala, um fone de ouvidos com áudios reais de ligações para a polícia feitas por mulheres sofrendo violência doméstica.

No corredor do andar de cima, uma tenda. Na parede ao lado, críticas ao capitalismo. Uma dessas críticas dizia: não deixe o capitalismo estragar seus sonhos. Uma pessoa de cada vez entrava na tenda e era convidada a se sentar. Estudantes em pé circundavam a pessoa e gritavam frases como: “você vai morrer de fome”; “essa profissão não dá dinheiro”; “você não vai conseguir sustentar sua família”... Um profissional da escola, em estado colérico, sai de uma sala e rasga uma faixa com crítica ao capitalismo. O mesmo que outrora disse para alunes, quando viu um trabalho contra a homofobia, que, se eles estavam falando de homofobia, teriam que falar também sobre heterofobia. Um professor de sociologia ironizou: “claro, eu já fui agredido por estar beijando minha esposa na rua”.

Em uma sala, estudantes acorrentadas trabalhavam sem descanso sob ameaças.

Ao entrar em uma outra sala, sem carteiras, um quadriculado cobrindo todo o chão do ambiente. Começava o jogo de xadrez humano das classes sociais.

Em outro local da escola, bolsas e malas com pedaços de carnes dentro e preço de órgãos do corpo humano.

Em algum corredor da escola, uma tenda fechada e escura. Era permitida a entrada de pessoas até a superlotação. Uma fumaça era provocada e havia sons de pessoas sendo sufocadas.

Em uma sala, estudantes olhavam desolados para pratos vazios.

Próximo a eles, uma estudante negra, presa a um elástico, tentava sem sucesso alcançar outros estudantes que estavam caracterizados como médicos e engenheiros. O elástico era segurado

por outro estudante negro, vestido com avental e segurando uma vassoura, que a puxava de volta a cada investida.

Andando pela escola, havia alguém empurrando um carrinho de supermercado e vendendo o trabalho de outra pessoa que estava dentro do carrinho.

Parados, um grupo de estudantes tinha placas penduradas no pescoço. Cada uma com um questionamento, como: tenho HIV, você me abraça?; sou lésbica, você me abraça?; sou negro, você me abraça?

Para atravessar de um local a outro da escola, era preciso passar por dentro de uma piscina cheia de lixo.

Cada uma dessas performances e instalações artísticas¹⁷ foram trabalhos de estudantes criados para o Museu de Arte Contemporânea, um projeto interdisciplinar que surgiu na escola onde leciono, idealizado por alguns poucos professores - de filosofia, artes e língua portuguesa. Poucos corajosos bancavam essa empreitada. Trabalhávamos durante todo o ano com temas referentes aos direitos humanos. Havia palestras, viagens, apreciação de obras de arte contemporâneas, debates. Tudo isso culminava em um dia no qual a escola poderia sofrer intervenções dos estudantes. Sem carteiras enfileiradas, com os estudantes sendo protagonistas e resistindo aos fortes traços da colonização predatória no Brasil, que ainda mantém na educação, a exclusão de uma formação participativa. Com os estudantes protagonistas de suas criações, participando de debates, sentindo de fato que têm papel ativo na realidade e no processo de ensino aprendizagem, diminuía a relação vertical entre eles e nós, professores. Eles descobriam que têm o mesmo valor que qualquer outra pessoa na sociedade. Aqueles corpos apagados que, no capítulo anterior, eu relatei encontrar diariamente ao adentrar a sala de aula, já não se via durante essas performances. Os corpos agora estavam cheios de vida e disposição.

A escola é grande e, no dia do museu, que acontecia anualmente, eram muitos trabalhos realizados ao mesmo tempo, de modo que não conseguíamos ver tudo - assim como não conseguíamos visitar em um só dia todos os pavilhões em um grande museu de arte contemporânea como Inhotim. Os estudantes podiam se revezar entre os integrantes dos grupos para percorrer a escola e visitar trabalhos de outros colegas. Boa parte do corpo docente da escola permanecia na sala dos professores. Alguns ficavam revoltados porque os estudantes

¹⁷ As performances e instalações artísticas citadas aqui são alguns exemplos que guardo de memória. Não tenho registro de todas elas, já que foram muitas as edições do Museu de Arte Contemporânea, que se iniciou em 2016, e aconteceu anualmente a partir de então, mesmo durante a pandemia da Covid-19.

estavam perdendo matéria. Outros ficavam aliviados porque teriam um dia de folga da sala de aula. Muitos olhavam assustados para a balbúrdia que acontecia na escola naquele dia. A prática do Museu de Arte Contemporânea pode ter sido considerada por muitos colegas, profissionais de educação, como transgressora. Gosto que seja assim, pois acho necessária uma sabotagem contra o modelo de escola atual que carrega a herança disciplinar moderna. Acho importante encontrar práticas que alarguem espaços pautados em estéticas para a liberdade.

Alguns professores, entretanto, caminhavam maravilhados pela escola - felizes por verem uma prática educacional libertadora. Como era possível? Já a direção da escola repudiava as cenas que faziam alusão à violência - como se a representação por meio das performances estivesse incentivando os estudantes a serem violentos. A direção julgava que a criação era dos professores de arte, embora fossem criações dos estudantes, que faziam referência a situações da realidade de violências vivenciadas por eles mesmos no dia a dia, sobre as quais era importante para eles questionar e expressar. A relação com a direção da escola não era tranquila. Situações traumáticas surgiram a partir da desconfiança em relação ao meu trabalho. Cerca de 30 aulas semanais. Todas em turmas diferentes. Não havia muito tempo para explicações. Além de tudo, era preciso elaborar e corrigir setecentos simulados. E lançar notas e presença. Que vida, minha gente..., mas tudo valeu a pena, porque esses trabalhos marcaram positivamente muitos alunos, que fazem questão de lembrar quando nos encontramos na rua.

Certa vez, uma ex-aluna muito inteligente e querida, que guardava no coração uma gratidão enorme pelos momentos artísticos de liberdade vivenciados na escola, e já cursava artes na universidade, voltou à escola e me procurou. Ela planejava uma performance para ser realizada no intervalo, em um dia a ser agendado, para questionar como a mídia estava lidando com o ocorrido em uma outra escola do país, onde havia acontecido um massacre. Eu a recebi na escola com muita satisfação e feliz pelos frutos que brotaram de trabalhos desenvolvidos anteriormente e que despertaram nela o desejo de retornar e realizar algo pela escola. Para a realização dessa performance, a ex-aluna convidou estudantes atuais da escola. Pedi a ela que informasse à supervisão, mas que não me inserisse no grupo de WhatsApp no qual estavam planejando, afinal, eu não queria que meus poucos momentos longe da escola fossem invadidos por mensagens de estudantes. Um dia antes da apresentação da performance, um grupo de alunos, maldosamente, criou um boato de que um dos estudantes participantes iria fazer um massacre na escola. A informação circulou em grupos de WhatsApp e chegou nas mídias jornalísticas da cidade. No dia seguinte, cheguei na escola e havia polícia por todo lado. Fui chamada em uma sala para ser interrogada por um grupo de cerca de 15 policiais junto à direção.

Em um outro dia, eu, o estudante que havia sido acusado de idealizar um massacre à escola, a ex-aluna que planejou a performance, o diretor, supervisoras, todos fomos convocados a depor separadamente na polícia civil. Durante este processo, todos - exceto a ex-aluna - apontavam que a culpada do ocorrido era eu. Para a equipe gestora, eu havia manchado a boa reputação da escola. Cada um tentava salvar a própria pele, se esquivando da responsabilidade. Eu tentava não me prender à ideia de culpa e procurava entender o que a vida tinha para me ensinar com a experiência vivida - isso ainda é difícil de dimensionar. A corda iria arrebentar no lado mais fraco. Fui convocada na superintendência de ensino. Outro interrogatório acusatório e cruel. Um processo administrativo seria aberto. Muito provavelmente eu perderia meu cargo. Felizmente eu tive muita ajuda. Vários professores da escola, sindicato, família - todos partiram em minha defesa. A superintendente que estava atuando no momento conhecia o perfil daqueles que me acusavam na escola e na superintendência. Conhecia principalmente as histórias de assédio moral da direção da escola. Ela também fora professora naquela mesma escola, e arquivou o processo antes que chegasse a instâncias superiores. A partir desse momento, me vi silenciada. Qualquer trabalho de arte era uma ameaça. Nada mais seria feito sem o acompanhamento da supervisão. Do lado de fora da sala de aula, em diversos momentos, passavam pessoas para ouvir o que acontecia lá dentro. Levou um tempo para elaborar o trauma.

Mas o trauma é pequeno se comparado à potência de todos os trabalhos de arte com implicação social e política desenvolvidos até então, pois foram trabalhos transformadores para os estudantes e para nós professores. Com relação às instalações feitas na escola durante o Museu de Arte Contemporânea, o impacto foi catártico, já que houve uma libertação de sentimentos reprimidos perpassando diferentes espaços, externos e internos, simultaneamente. Os corpos que performavam, eram corpos políticos inconformados, que carregavam experiências de opressões vividas e que chamavam a todos a um sentido de responsabilidade social, já que “O chão da escola nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo” (Rufino, 2021, p. 62). Nesse sentido, todas as edições do Museu de Arte Contemporânea foram um exemplo de uma educação democrática, que incluiu o diálogo e participação livre e crítica, para além da esfera pedagógica. Este tipo de trabalho não foi pensado a partir dos conhecimentos da arteterapia, como outros relatados neste texto. Entretanto, acredito que corroboraram igualmente para os processos de desenvolvimento psíquico e autoconhecimento, e, principalmente, para a elaboração de conflitos internos e traumas decorrentes das experiências de opressão.

A partir de propostas dialógicas, como o Museu de Arte Contemporânea, os estudantes são incentivados a deixarem de ser objetos para serem sujeitos das próprias histórias, conscientes da responsabilidade social e política que carregam. Com isso, passam a desenvolver um comportamento participativo na vida - o que é um processo de dentro para fora e não uma imposição de cima para baixo. Este processo é um exercício de cura, pois alcança nossas dores, silêncios, fraturas, e convoca “os diferentes ‘eus’ que nos habitam, dentro ou fora, para confluir e rememorar que somos força criativa e geradora desde tempos imemoriais” (Rufino, 2021, p. 37). Esse processo de cura, não é um apagamento da dor, mas uma ressignificação que nos ajuda a manter a esperança e a criar novos “eus”, mais saudáveis.

Através da arte-educação, me insiro na luta e na resistência por escolas públicas democráticas, laicas e inclusivas. Escolas em que o estudante tenha liberdade de expressar quem é e de onde vem para construir sua própria história e onde o professor tenha liberdade de ensinar. Quero vivenciar uma escola que luta pela dignidade daqueles que são diariamente excluídos, violentados e humilhados pelos processos de dominação coloniais. Somente com a escuta de todas, todes e todos, e diminuindo as hierarquias, a educação pode ser concebida como uma força que transforma a sociedade.

Para pensar uma escola que reconheça opressões e que está inserida na luta pela descolonização, urge responder à pergunta: a quem serve a educação pública brasileira?

Pois bem, esta educação, que deveria beneficiar alunos, professores e comunidade, sempre serviu e ainda serve às elites dominantes conservadoras, ao poder hegemônico, a quem detém o capital financeiro neste país. Esses, seguem colonizando os espaços do saber.

No Brasil, a educação escolar comeu na gamela da colonização, foi investida para perpetuar as dimensões de saber e poder do modelo dominante. A catequese operou como escola, e a escolarização da colônia pela metrópole plasmou um currículo que não é restrito aos herdeiros do seu protetorado. Pelo contrário, seu conteúdo está em todos os lugares e em diferentes bocas, disseminando as linguagens que sustentam o padrão de existência que divide o mundo em opressores e oprimidos, colonizadores e colonizados. Vivemos em um país blindado pela égide do Estado colonial, com o racismo, a escravidão, o patriarcado, a grilagem e o furto como motores do acúmulo econômico que se concentra em uma parcela ínfima de sua população. Por aqui ainda é recente a democratização do acesso à escola, sendo essa ainda mantenedora da mentalidade dominante e alvo da cobiça daqueles que só enxergam lucro (Rufino, 2021, p. 59-60).

Estamos em 2022 e uma onda conservadora assola o país. Paulo Freire volta a ser atacado. Ele, que, considerado subversivo, cometeu o terrível crime de alfabetizar pessoas em curto prazo e torná-las aptas a votar, impactando os currais eleitorais em meados do século passado. A

insatisfação social e a situação de opressão puderam ser trazidas à consciência com a alfabetização. A elite brasileira nunca engoliu que as massas populares ganhassem lucidez ou que um educador assumisse um cargo público, como em 1988, quando Freire foi secretário municipal de educação de São Paulo. Sempre tentaram desqualificá-lo, mesmo sem terem lido o que ele escreveu. Mas, em contrapartida, há muitos lugares, no Brasil e em diversos outros países, que reconhecem sua contribuição à educação. Os ataques atuais a Paulo Freire e à educação são um claro sintoma dos movimentos antidemocráticos - contra a pluralidade de ideias -, que voltaram a ganhar evidência no país com setores conservadores inseridos na cena pública. Os ataques, na verdade, são contra o diálogo, a consciência de cidadania e a autonomia de pensamento.

A educação pública brasileira se aproxima cada vez mais da barbárie e da aniquilação enquanto bem público. Não podemos dizer que sua gestão é para o público. Vemos hoje a marginalização e o empobrecimento das escolas no que diz respeito à infraestrutura e o desmantelamento dos sistemas públicos de ensino, com ampliação das privatizações, que vêm associados à desqualificação da atividade docente - com a ameaça à liberdade de ensinar - , aos baixos salários e o aumento da desigualdade social, com a conseqüente dificuldade de formação dos estudantes mais pobres.

Como uma profissão que é a mãe de todas as outras pode ser tão desvalorizada?¹⁸ A desvalorização da profissão de professor de educação básica está introjetada no olhar da população brasileira. Quando alguém me pergunta qual a minha profissão e eu digo que sou professora de educação básica, percebo o olhar de pena. É quase como se eu pudesse ler o pensamento da pessoa dando “meus pêsames”. Algumas perguntam logo de cara: mas por que você não fez mestrado e doutorado para dar aula na faculdade? Como se gostar de dar aula para a educação básica fosse um pecado, ou, no mínimo, uma autossabotagem. A cada dia eu tenho mais clareza de que gosto de trabalhar com o público adolescente. Vejo um potencial enorme

¹⁸ Não desconsidero a possibilidade de que, quando sinto que a docência é uma vocação, como falo no início do texto na página 48 através de uma citação de bell hooks, isso pode ser um resquício da ideia caricata e estereotipada de que a docência seria uma vocação natural feminina, como uma extensão da maternidade, de quem se espera amor e doação. Assim como uma missão e um sacerdócio e não como uma profissão, o trabalho docente não precisaria ser bem remunerado. Essa narrativa acompanha o trabalho de professora desde a proclamação da independência do Brasil, quando as mulheres passaram a ser recrutadas para assumir a docência, uma vez que se precisava construir rapidamente uma imagem de país com população mais instruída e escolarizada, e, para isso, precisava-se de mão de obra barata. Valia-se, então, para fins de recrutamento, do discurso da docência como vocação e sacerdócio. A desvalorização da docência associa-se, portanto, à opressão de gênero. Além disso, a sobrecarga associa-se a essa opressão cultural, já que, além de demandas do mercado de trabalho com baixos salários, soma-se o trabalho doméstico atribuído à mulher (Dametto, J.; Esquinsani, R., 2015).

nessa faixa etária. Além disso, a sabedoria, para mim, nem sempre esteve na academia. Tenho outros interesses que a vida acadêmica não pode me proporcionar. É preciso considerar, ainda, luta diária, na rotina de trabalho, casa, maternidade. Mas será que eu preciso mesmo ficar justificando isso? Por mais que eu acredite na importância do que escolhi como profissão, é inevitável a culpa e o sentimento de inferioridade, dado o descaso com o qual somos tratados. Talvez esse texto seja justamente uma tentativa de convencer a mim mesma de que o que faço tem importância. Me pergunto se com a profissão sendo valorizada e menos cansativa seria mais fácil a validação interna. Essa necessidade de exaustão pela sobrevivência me lembra um meme de uma entrevista de emprego em que perguntam a um candidato o porquê de ele querer o emprego e ele responde que sempre foi apaixonado por não morrer de fome.

O desmantelamento da educação pública aumenta a cada dia e abre espaço para a terceirização, para o empreendedorismo e para as privatizações no setor. Com isso, vem a ameaça de reduzir ou eliminar a estabilidade de empregos do professor e a competitividade para sobreviver. Além do mais, essa lógica empresarial dá poder aos clientes (pais) para monitorar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores, como uma forma de repressão política, como prevê o movimento “escola sem partido”. Para os educandos, as consequências das privatizações são a formação de mão de obra subalterna e barata para o mercado, diminuindo a possibilidade de uma experiência formativa continuada.

A desqualificação do docente nos dias atuais passa também pela perseguição e pela censura, que está atrelada a uma postura ultraconservadora e reacionária que é anti-intelectual, moralista, machista, misógina, racista, transfóbica. Postura esta que defende a militarização na educação e a família tradicional a partir do fundamentalismo religioso, e ataca com ódio o debate democrático no ambiente escolar, disfarçando-se de “escola sem partido”. Trata-se de uma ideologia política autoritária que inviabiliza debates de direitos das minorias sociológicas, dificultando a conquista de direitos sociais e que tem adeptos dentro da própria escola pública. Seus autores disseminam ódio, ideias conservadoras, e preconceitos nas redes digitais. “A “neutralidade” propalada pelo movimento Escola sem Partido é um mito que encobre uma ação partidária associada a agendas da direita e da extrema direita, e que ataca frontalmente a liberdade de ensinar” (Mariano *et al.*, 2019 p. 132). Esses movimentos que se dizem “defensores da família” acusam professores de defender uma “ideologia de gênero”. Na concepção deles, a escola estaria confundindo as crianças - incentivando que meninos usem rosa e brinquem de boneca, por exemplo. Nesta concepção, os estudantes seriam erotizados e incentivados a se

interessar por homossexualidade, transexualidade, prostituição, aborto, masturbação, pornografia, pedofilia, etc.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? ‘Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 2021a, p. 32).

O que devo fazer quando um alune, em seu trabalho de arte, quer falar sobre sua identidade de gênero não binário, por exemplo? Apesar de a resposta para mim parecer óbvia: devo respeitá-lo, acolhê-lo e expandir o debate sobre respeito; ainda assim tenho dúvidas sobre como realizar este acolhimento e o modo como devo me referir a este estudante e a qualquer outro que se identifique com alguma identidades LGBTQIAP+. Me pergunto, do meu lugar de ignorância de quem não vivencia na pele essa realidade, se não estou me referindo a esse estudante de maneira preconceituosa, uma vez que não nos é ensinado, a nós professores, como lidar com a diversidade. E, muitas vezes, a abertura a esses temas é vista com desconfiança pela própria gestão das escolas.

Certa vez um alune apresentou uma performance de *drag queen* perante toda a escola. Diante de trabalhos como esses, diversas vezes, meu trabalho enquanto professora já foi visto com desconfiança pela equipe gestora e por alguns professores reacionários. Liberdade demais incomoda. Esse alune tem e sempre terá todo meu incentivo e respeito para expressar o que se passa em sua alma.

Mariano *et al.* (2019) mostra que a expressão “ideologia de gênero” é uma invenção católica que surgiu entre os anos 1990 e 2000 para combater os avanços do feminismo. Trata-se de uma retórica antigênero que inclui movimentos pró-vida, pró-família, associações para “cura gay” e grupos de ultradireita. Esses grupos passam então a atacar docentes, currículos, políticas inclusivas, etc. De acordo com o autor (2019), as posturas contrárias à adoção de políticas públicas que contemplem a perspectiva de gênero é que se valem da tal “ideologia de gênero”, pois defendem normas de gênero, hierarquizações sexuais, heterossexualização compulsória, etc.

Voltando a falar sobre as parcerias público-privadas, essas se apresentam como proposta de inovação no âmbito educacional e não têm qualquer vínculo com os processos de ensino-

aprendizagem. São empresas interessadas em números e em lucro, atreladas a forças econômicas hegemônicas que reduzem a educação a mercadoria:

... algumas organizações têm se interessado cada vez mais pela educação por seu potencial de lucro. Os chamados “edubusiness” ou “edunegócios”, têm crescido internacionalmente em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. O Brasil tem se tornado um local especialmente atrativo para esses empreendimentos por conta de sua enorme população em idade escolar (...). Com foco no lucro, questões pedagógicas, éticas e sociais são colocadas em segundo plano por esse tipo de organização, cujo trabalho pode atingir a política educacional de diversas formas: participação em fóruns e comitês públicos, venda de serviços ou materiais para secretarias de educação, pressão sobre legisladores e executivos do governo com poder de decisão etc.” (Mariano *et al.*, 2019 p. 75).

A educação é tratada como um fator que impulsiona a economia. Institutos e fundações empresariais atuam na educação elaborando estratégias para melhoria dos resultados, seguindo a lógica da gestão empresarial de metas e avaliações de rendimento. O Programa internacional de avaliação de estudantes (Pisa) é a régua para medir a qualidade dessa mercadoria e é organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Porém, essa régua e esses investimentos empresariais não levam em conta as péssimas condições de trabalho dos educadores, a superlotação das salas de aula, os baixos salários dos profissionais ou a infraestrutura indigna da escola. A melhoria dessas condições consta no Plano Nacional de Educação (PNE), que, em 2014 criou o Custo aluno-qualidade inicial (CAQi) e o Custo aluno-qualidade (QAQ). Nesses planos, foram definidas as diretrizes e estratégias para garantir o acesso à educação de qualidade, incluindo um valor mínimo de recursos a serem investidos por aluno; além da boa remuneração dos professores e investimento na carreira docente; e o melhoramento da infraestrutura das escolas, entre outras melhorias. Entretanto, essas propostas de investimento permanecem no papel, não sendo realizadas na prática, pois os ultraliberais não admitem o aumento dos recursos na educação, uma vez que isso demandaria um investimento maior do PIB nesse setor, e o interesse deles é drenar recursos públicos. Soma-se a isso o congelamento dos gastos primários da União em vinte anos. Ainda assim, mesmo sem os investimentos necessários, não cessam as cobranças pelos resultados das avaliações externas - que determinam o destino das escolas por meio de *rankings*. São reuniões infundáveis nas escolas para analisar dados das avaliações externas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de habilidades e competências que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, é tratada como universal, uma vez que é baseada na comparação de vários países. Isso faz com que, muitas vezes, essas habilidades e competências, assim como as avaliações externas, nada tenham a ver

com a sala de aula onde pisamos e com as necessidades de cada comunidade, pois pretendem um ensino padronizado para o alcance de metas em larga escala nas avaliações externas.

Além disso, constam na BNCC competências que não fazem parte da formação da maior parte dos professores - e para as quais o Estado não oferece capacitação -, como as "competências socioemocionais". Mariano *et al.* (2019) mostra que a origem dessas competências é controversa porque elas trabalham para a supressão das emoções e não para a afetividade. Geralmente, essas competências são entendidas pelos professores como controle das emoções, autocontenção, docilidade, domesticação, de modo que premiam alunos por bom comportamento e punem os transgressores. Livros adquiridos para trabalhar essas competências seguem essa mesma linha. São materiais muitas vezes de autoajuda, ligados a uma lógica da eficácia, que são usados para reduzir a indisciplina e melhorar os índices de aprendizagem. Desse modo, emoções como a raiva, por exemplo, são reprimidas e não trabalhadas. "Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador" (Freire, 2021a, p. 41).

No início da minha trajetória como professora, um dos principais questionamentos era: como lidar com aquilo que a direção da escola chama de indisciplina sem me tornar inimiga dos alunos? Indisciplina que, muitas vezes, vem dessa raiva decorrente de violência e discriminação sofrida. A propósito, tenho dificuldade com o termo disciplina - me remete a obediência e a submissão, embora eu reconheça a importância do limite. De acordo com Paulo Freire¹⁹, não há liberdade sem o limite da disciplina e a autoridade é importante para lidar com os desencontros entre as liberdades. Entretanto, penso que, enquanto professores, precisamos sempre nos perguntar, humildemente, se não estamos gerando submissão e violentando o outro neste processo e, portanto, pendendo ao autoritarismo e à rigidez excessiva, ou impedindo o exercício da experimentação das liberdades de forma saudável e criativa - exercício este tão importantes para o desenvolvimento adolescente. De acordo com Foucault, podemos chamar de disciplinas "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (Foucault, 1987, p.164). Manter a disciplina em sala de aula é uma das coisas mais cobradas dos professores. Parece que a direção da escola olha para os professores e os divide

¹⁹ Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=1522s>. Acesso em 15/05/2023

entre aqueles que têm controle da turma e aqueles que não têm. Geralmente a escola lida com inquietação e dispersão dos estudantes à base de ameaças e punições. Os estudantes, por sua vez, não são estimulados a escutar e a dialogar. Ao contrário, são condicionados à obediência passiva. Mas eu não quero ter controle, eu quero mais que isso. Eu quero despertar interesse e convidar à participação ativa - o que não é algo muito fácil de conseguir, já que geralmente, de antemão, os alunos veem os professores como inimigos. Quando chegamos na sala aula, costuma haver duas situações: apatia ou muita conversa e trocas calorosas entre os estudantes. Em ambas as situações o professor é ignorado. Na maior parte das vezes, os professores já chegam preparados para uma guerra: exigindo silêncio da sala lotada; levantando a voz; ameaçando punir. Este tipo de postura, que acredito já ter feito parte da prática da maioria dos professores (e comigo não foi diferente), me incomoda profundamente. Houve um tempo em que eu me questionava todos os dias sobre como ter uma troca mais saudável com os alunos. Como abandonar a postura autoritária? Não me lembro onde eu li, na época, que professores que conseguiam manter a disciplina na sala de aula, usavam como recurso manter contato visual com os estudantes. Passei então a adotar esta prática. Comecei a chegar na sala de aula, parar diante dos alunos e manter apenas contato visual, sem uso da fala. Descobri, na troca de olhares, uma possibilidade incrível de estabelecer a conexão com os estudantes. Inicialmente, eles se sentiam ameaçados e intimidados. Ficavam “sem graça” e desviavam o olhar, se arrumavam na carteira, corrigiam a postura. O silêncio da sala toda vinha em pouco tempo. Confesso que, no início, achei boa a sensação de controle. De dar aula com a turma em silêncio. Mas eu não queria só isso. Então, passei a incluir nos meus planejamentos, para este início da aula, leitura de poesias, questionamentos e frases para pensar - quebrando a tensão durante o silêncio que se fazia. Eu usava muitas dessas ocasiões para propor reflexões sobre a vida, sobre a relação com o outro, sobre empatia. Essas reflexões, e questionamentos, faziam parte daqueles *insights* de sabedoria de vida que a gente tem. Muitas vezes tinham a ver com alguma experiência que eu vivia naquele momento ou alguma leitura que eu havia feito e que me transformou. Era também um momento de espaço para aqueles estudantes que quisessem fazer alguma intervenção artística (mas isso era mais raro de acontecer. Acredito ser pelo costume da postura passiva). É muito curioso que, precisamente nesses breves momentos, eu percebia os olhares dos estudantes mais atentos e reflexivos do que quando explicava algum conteúdo. Muitas vezes eu percebia que eles se sentiam tocados no coração. Nesses momentos, o contato visual era um olhar para a singularidade de cada ser ali presente, no reconhecimento daquilo que pulsa na alma de cada um no decorrer da caminhada pela vida. Passei também a aproveitar esses breves momentos para ser artista e fazer pequenas performances. As poesias eram lidas com movimentos do

corpo, com alterações na voz, com uso de elementos/objetos, algumas vezes com músicas. Os estudantes me achavam uma professora meio doidinha por causa disso. Estavam acostumados com professores que chegavam na sala e logo despejavam conteúdo. Certa vez, após uma performance que fiz em sala me desenrolando de um emaranhado de fitas coloridas enroladas no meu corpo, ao som da música Costura da Vida, de Sérgio Pererê, fui filmada por alguns estudantes e o vídeo circulou nas redes sociais, editado, com outra música. Alguns alunos diziam que eu estava usando drogas para dar aula. Isso demonstra o quanto nossa educação e cultura está desacostumada à apreciação da arte e o quanto necessitamos ampliar o diálogo com os espaços culturais. Em outra ocasião, no ano do rompimento da barragem de Brumadinho, eu aproveitei um desses momentos no início da aula para performar, debater o assunto das barragens e propor novas criações artísticas e “ativistas” contemporâneas. Durante uma semana, em toda sala de aula que eu entrava, após a troca de olhares e o silêncio que se seguia, eu pintava meu próprio rosto com argila, enquanto proferia um texto, Lira Itabirana, de Carlos Drummond de Andrade (1984)²⁰:

O Rio? É doce.
A Vale? Amarga.
Ai, antes fosse
Mais leve a carga.

Entre estatais
E multinacionais,
Quantos ais!

A dívida interna.
A dívida externa
A dívida eterna.

Quantas toneladas exportamos
De ferro?
Quantas lágrimas disfarçamos
Sem berro?

²⁰ Publicado originalmente em 1984 no jornal Cometa Itabirano. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/08/lira-itabirana/>. Acesso em 22/11/2022

Dessa performance, propus que os estudantes se dividissem em grupos e contornassem seus corpos no papel *kraft*. Nessas representações de corpos eles criaram arte conceitual, trazendo à luz o questionamento das vidas ceifadas pela mineração. Este trabalho gerou empatia. Fomos para as ruas segurando esses corpos de papel. Aqueles alunos que tocavam instrumentos musicais foram na frente tocando músicas instrumentais que simbolizavam luto. Não houve problemas dessa vez.

Voltando a falar sobre BNCC, uma das competências citadas é a “resiliência”. Sobre isso Rodrigo Ratier questiona: “de que maneira sugerir ‘resiliência’ à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor?” (Mariano *et al.*, 2019 p.156). Eu acrescento: como sugerir resiliência, por exemplo, a estudantes que sofrem racismo todos os dias? Já presenciei muitas vezes alunos chorando e relatando (durante a apresentação dos trabalhos de arte) casos de racismo que já sofreram. Recordo de um aluno relatar que estava na rua, à noite, com uma turma de colegas, e somente ele foi revistado pela polícia - “tomou geral”, como dizem. Dos colegas que estavam ali, somente ele era negro. Em outro caso, uma aluna não conseguiu vaga de emprego em um festival na região pois disseram que a aparência era importante - a aluna era negra e a menina que conseguiu a vaga era loira. Enfim, relatos de racismo, de abusos, de machismo, de homofobia, se repetem dia após dia e ano após ano em sala de aula, e os alunos no geral se mostram dispostos a expressar os silenciamentos que sofreram de forma verbal e não verbal. Através da arte muitas vezes podemos desvelar as causas dessas emoções e levantar o debate questionando as injustiças, mas isso não é interesse da pedagogia que serve à dominação, e a arte permanece num lugar de marginalização e desconfiança.

Ainda sobre a BNCC, é importante mencionar também que esta foi preparada junto a fundações filantrópicas que são - como diz Mariano *et al.* (2019, p. 43) - “afortunadas pela “boa sorte” do capital financeiro”.

Assim, as lógicas utilitaristas do capitalismo a que a educação está atrelada não levam em consideração as singularidades dos indivíduos na sala de aula. As avaliações externas, por exemplo, cobram língua portuguesa e matemática. Convivendo de perto com os estudantes, sabemos que muitos não alcançam os resultados exigidos nessas avaliações, mas são verdadeiros gênios em outras áreas, como nas artes, por exemplo. Eu tive um aluno que era reprovado todo ano, mas, por ter bastante habilidade musical, tocava dez instrumentos. Aquilo que desperta o brilho nos olhos e interesse dos alunos e gera a experiência da aprendizagem,

está, na maior parte das vezes, muito além dos currículos e das habilidades e competências exigidas. Além disso, essa priorização das disciplinas de língua portuguesa e de matemática parecem servir à lógica neoliberal de instruir minimamente os estudantes para o mercado de trabalho e não para a formação superior. Afinal, para realizar serviços como empregado, exige-se que um funcionário saiba ler instruções e faça contas básicas. O que se quer, parece ser produzir gente para ser sugada pelo capital.

O entrelaçamento entre a economia e a educação serve muito mais aos interesses econômicos que aos processos de ensino-aprendizagem que estão abertos à multiplicidade da nossa cultura, pois

... quando a economia ultrapassa as fronteiras e começa a organizar os modos de gerenciamento de todas as esferas da vida, como a educação, imprime-se uma lógica de relações avessas ao próprio educar e aos desafios que uma cultura aberta e múltipla propicia (Mariano *et al.*, 2019 p.43).

Além disso, os governos sucessivamente propõem reformas curriculares, com tendências cada vez mais tecnicistas, atendendo aos interesses neoliberais. Além de dificultar a entrada dos estudantes no ensino superior, o que contribui para a mediocrização, essas reformas acabam por reduzir o investimento em educação e favorecer privatizações e setores privados. As parcerias do Estado com o setor privado - como fundações e institutos com ou sem fins lucrativos geralmente ligados a bancos e a grandes empresas - não são acompanhadas pela população, mas têm papel significativo nas políticas educacionais:

Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação. Numa explícita aliança com o Estado, o capital aprofunda a barbárie social em nome de saídas que garantam a continuidade de seu processo de acumulação (Mariano *et al.*, 2019 p. 52).

Quem está acompanhando de perto a nova reforma do ensino médio, na prática, tem visto que os alunos não têm poder de escolher disciplinas e se aprofundar naquilo que têm interesse, conforme foi vendida a ideia. Isso porque precisam cursar as disciplinas eletivas que a escola pode oferecer. Além disso, as novas disciplinas que agora ocupam o lugar das demais disciplinas de base, têm sido direcionadas aos professores que perderam números de aulas em função da reforma. Esses professores passam a lecionar assuntos que não fazem parte da sua formação ou interesse. Isso acontece porque passou a ser permitido lecionar a partir do “notório saber”, desde o qual pode-se lecionar uma disciplina sem ter formação específica para tal - o

que acarreta a ocupação do tempo com conteúdos rasos e a expropriação de formação pedagógica. Além disso, o acréscimo de um sexto horário parece em nada contribuir para a formação dos estudantes, que à essa altura, já estão cansados e com fome. Parece tratar-se realmente de um sucateamento da educação pública com a finalidade de abrir as portas para as privatizações.

Enquanto a escola segue sendo precarizada e servindo aos interesses privados das elites dominantes, os professores e os alunos - os verdadeiros afetados por qualquer mudança - são excluídos do debate público no âmbito educacional. Não há diálogo com quem pisa todos os dias no chão da sala de aula. A participação dos professores nas decisões das políticas educacionais são cada vez mais restritas, sendo limitadas a sindicatos e manifestações, principalmente. Qualquer conquista é alcançada somente com pressão social sobre o Estado e o direito à greve é reprimido duramente pelo mesmo.

Não bastasse os interesses empresariais, muitas escolas públicas passaram a ter gestão vinculada a corporações militares, a partir da alegação de violência no interior das escolas. Nessas, passam a ser implantados princípios de hierarquia e disciplina em que o aprendizado é substituído por repressão e o diálogo é substituído pela coerção. As normas de comportamento são extremamente rigorosas e são distribuídas honorárias aos alunos com notas altas e bom comportamento. As práticas se inserem na lógica punitivista, através de uma política do medo, que exclui e humilha os desajustados, tolhe individualidades e direitos, discrimina, reafirma a dominação e a violência, e estimula a submissão e a passividade. Trata-se de um atestado da incapacidade de educar. “O fundamento de toda concepção educacional tradicional não é construir a autonomia do educando, mas sua submissão. Esse é o centro do debate educacional que o Brasil parece negar a fazer” (Mariano *et al.*, 2019 p. 114). Essas escolas, com gestão vinculada a corporações militares, além disso, recebem um investimento muito maior do Estado, além de cobrarem mensalidade por meio de “contribuição voluntária”. Se o investimento do Estado na escola pública civil fosse maior, haveria grandes chances de que os resultados comparativos entre os modelos militar e civil não fossem discrepantes.

As ameaças e o medo são disseminados entre alunos e professores e o interesse é que não aconteçam, na escola pública, discussões e debates sobre os problemas sociais.

Para falar a verdade, a lógica da educação pública, no geral, não diverge muito da lógica militar, no sentido do controle dos corpos e da prática punitivista. O modelo de escola atual ainda

carrega a herança disciplinar moderna, que se assemelha também às fábricas e às prisões, com corpos modelados, obedientes e domesticados. Corpos estes sujeitados a cercas, horários controlados, sirenes, filas, vigilância, hierarquia, inspeções, relatórios.

De acordo com Foucault (1991), o horário é uma velha herança monástica de que as disciplinas não tiveram dificuldade para se apropriar. Logo, esse tipo de controle se difundiu nos colégios, nas oficinas e nos hospitais. A escola disciplinar carrega marcas profundas desse rigor do tempo. É muito comum essa instituição dividir os períodos, as aulas, as tarefas, os intervalos, os momentos de lazer em séries temporais, para melhor uso e aproveitamento do tempo, para melhor ajustar o corpo a ele (Ferrari e Dinali, 2012, s/página).

Impossível não relacionar a escola a uma prisão. O mal estar dos portões fechados, o pátio ao centro de dois prédios, a exigência de que o estudante fique no seu lugar na fila.

Por falar em portões fechados, lembro de outro caso. Além de lecionar em escola regular para o ensino médio, dou aulas de artes-plásticas em uma escola pública de música. Embora o horário dessa escola seja péssimo e de difícil negociação para a disciplina que leciono, eu achava o ambiente agradável. Era um ambiente mais livre, diferente da escola regular. Havia um portão enorme aberto que acolhia a todos que se interessavam por música, alunes ou não. Pessoas conversavam sobre arte no portão da escola. Músicos e estudantes de música transitavam pela escola com seus instrumentos. Sons e melodias de timbres diversos podiam ser ouvidos em qualquer local daquele ambiente. Eu procurava contribuir com o clima artístico da escola organizando exposições, intervenções e instalações de trabalhos feitos pelos estudantes nas aulas de artes-plásticas. Pois bem, quando retornamos do isolamento em função da pandemia da Covid-19, nós professores tivemos uma desagradável surpresa. Aquele portão grande foi permanentemente fechado e deu lugar a uma estreita guarita com porteiro e ponto eletrônico. A partir desse momento, tínhamos (professores e alunes) que digitar um código numérico para entrar e para sair da escola. Para além da justificativa da necessidade de controlar a entrada e saída de pessoas que estudam na escola, e impedir a entrada de estranhos, passou a ser possível manter cativos, dentro do ambiente, professores que antes, vez ou outra, ficavam no portão. Seja em função do intervalo de aulas ou outros motivos. Era preciso controlar disciplinarmente a deserção e a vadiagem, ou seja, tudo o que poderia perturbar e distrair (Foucault, 1987).

Eu sempre cumpri meu horário naquela escola de modo muito obediente, mas encontrar aquele portão enorme fechado foi muito difícil de engolir. Foi como se a escola de arte tivesse virado uma gaiola e tido sua liberdade sufocada. Uma sensação de ser prisioneira e controlada. Era como a reprodução do poder do soberano em relação aos súditos. Uma sensação de cerceamento

da liberdade que eu já sentia na escola regular, agora instalada na escola de arte. Pretendiam evitar fugas, dispersões ou inconvenientes. Eu resisti. Expus o descontentamento à direção, já que a escola sempre havia funcionado bem com o portão aberto, e me posicionei junto aos demais professores no grupo de WhatsApp da escola. Segue abaixo texto que publiquei neste grupo:

E o portão foi fechado. Aquele portão grande e aberto se parecia mais com uma escola de arte. Agora tudo ali parece triste. É a burocratização da Educação. A lógica da produtividade. Nenhum minuto a menos. Controle dos corpos e das mentes. Prisão. Ninguém entra e ninguém sai sem vistoria. Sociedade da desconfiança. Querem o controle não apenas do nosso esforço, mas também dos nossos afetos. Roubam nosso afeto de criatividade e de alegria. Não pensem que é apenas um simples portão fechado, um objeto. É antes um símbolo. Um símbolo de uma sociedade colonial, em que alguém manda e muitos obedecem. Fomos reduzidos a códigos de entrada e saída.

Embora insatisfeitos, quase todos os professores acataram a decisão da direção, receosos de que os órgãos superiores desconfiassem que estavam querendo “matar tempo” no portão ou mesmo não ir à escola, já que resistiam ao ponto eletrônico. Os corpos também na escola de arte foram apropriados em uma relação de poder para se extrair deles o máximo de utilidade sob vigilância, de modo que nada fique ocioso ou inútil. Deste modo, o poder disciplinar fabrica corpos dóceis, que são submissos politicamente e produtivos para o capital (Foucault, 1987).

Sigo resistindo e estimulando que a educação pública seja direito e não uma mercadoria subordinada aos interesses do mercado. Para que seja democrática, laica, criativa, palco de debates e de indignação, local de acolhimento das pluralidades, de construção de sonhos e de esperança para todas, todes e todos. Persisto incentivando que os educandos tenham voz e direito de se expressar e, principalmente, direito de existir plenamente no mundo e de serem quem são. ganhando voz, os excluídos têm mais chances de lutar contra os fascismos do cotidiano para sobreviver. A arte na escola é a ferramenta que utilizo para lutar contra a reificação e a favor de alguma transformação social. É desse lado da história - de quem vislumbra um mundo com paz e justiça social - que quero estar.

1.2 O Conselho de classe

É bem triste ver que a educação básica que temos, na prática, é massificada e não dá espaço para o desenvolvimento individualizado de estudantes e de professores. Eu estou de licença do trabalho em função do mestrado, mas continuo acompanhando o e-mail institucional. Fico por

dentro de algumas coisas que tem acontecido na escola, bem como orientações da Secretaria de Educação. Essa semana me chamou atenção um e-mail com orientações sobre o conselho de classe. Já no corpo do e-mail havia instruções de que as escolas deveriam realizar quatro conselhos de classe ao longo do ano letivo e, nesses, levar em consideração: estratégias de intervenção pedagógica; perspectiva aprofundada dos processos de ensino aprendizagem; os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes de maneira democrática; garantia da participação de diversos atores, integrantes da equipe pedagógica e da comunidade escolar; análise do desenvolvimento do estudante no processo de aprendizagem; definição de medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas; deliberação a respeito do avanço escolar e da frequência do estudante em cada bimestre e sua promoção ao final do ano letivo. Além disso, o e-mail continha um documento com diretrizes para o conselho de classe. Alguns dos itens deste documento traziam questões a serem consideradas, como por exemplo: reflexão e organização do trabalho pedagógico; o conselho de classe como espaço reflexivo e dialógico; atribuições dos atores envolvidos no conselho de classe; instrumentos de diagnóstico e de registro. Fiquei bastante interessada no item que apresentava o conselho de classe como espaço reflexivo e dialógico. Este item continha subitens com os seguintes temas: intervenção pedagógica; reforço escolar; processos avaliativos; avaliações internas; avaliações sistêmicas; metodologias de ensino; habilidades socioemocionais; progressões parciais; participação da comunidade, pais e/ou responsáveis e estudantes; busca ativa; programa de convivência democrática. Além deste documento, havia links de outros contendo informações como estratégias para contribuição da efetividade das intervenções pedagógicas no sentido de viabilizar ao estudante superar obstáculos do conhecimento; modelos de documentos para registro de aproveitamento dos estudantes, etc.

Se eu lesse este e-mail sem ter trabalhado em escola, eu acharia perfeito. Mas na prática as coisas funcionam de maneira bem diferente. A começar pela leitura do e-mail. Eu só tive condições de parar para ler esse e-mail com o devido cuidado porque estou afastada da sala de aula. Não daria tempo em condições de sala de aula. Em segundo lugar, precisamos problematizar o tempo destinado à realização do conselho. São previstos apenas quatro por ano. Geralmente é destinado o horário de reunião semanal da escola, que é o horário obrigatório para além da sala de aula a ser cumprido coletivamente, e que tem duração de duas horas. Somente no turno da manhã são cerca de 19 turmas. Geralmente os professores são divididos em salas separadas para tratar de determinadas turmas. Muitos professores dão aula em várias turmas e não podem participar de todas as discussões. Eu, por exemplo, com uma aula por semana, dou

aula em pelo menos dezesseis turmas em um único turno. No conselho, posso ser colocada em determinadas turmas ou ficar pulando de turma em turma. Como são muitos alunos, eu mal consigo saber quem é quem. Mesmo para os professores que têm mais aulas na mesma turma e que conhecem bem os estudantes, precisamos nos perguntar como, em duas horas, é possível realizar conselho de classe de várias turmas, cada uma com cerca de quarenta alunos (às vezes mais), detectando dificuldades individuais de cada estudante? Como é possível dar atenção ao processo de desenvolvimento dos estudantes de maneira democrática, no conselho de classe, nessas condições de trabalho? Como é possível, com pouquíssimo tempo, fazer uma análise do desenvolvimento de cada estudante no processo de aprendizagem e definir medidas pedagógicas a serem adotadas? Geralmente o que se vê são supervisoras passando rapidamente o nome de cada estudante e os professores presentes dizendo se este está ou não de recuperação. Ao final do conselho de cada turma, uma estratégia geral é pensada, pois é preciso passar logo para próxima turma, ou não será possível concluir o conselho.

O Estado coloca pessoas para trabalhar na Secretaria de Educação que realmente entendem de educação e que enviam para as escolas orientações maravilhosas, até mesmo freirianas, democráticas. Além disso, faz resoluções que levam em consideração uma educação em direitos humanos, propondo ações que visam o respeito à dignidade da pessoa humana no contexto escolar. Porém, este mesmo Estado, não oferece condições de trabalho para que essas orientações sejam cumpridas. Portanto, temos uma educação massificada. Pouco ou nenhum tempo é reservado para a singularidade e desenvolvimento de professores e estudantes, de fato.

2 A ARTETERAPEUTA PROFESSORA DE ARTE

“Agora vamos simbolizar, através de um objeto de arte, como está seu coração neste momento de sua vida. Faça novamente o exercício de introspecção, e foque a atenção em seus sentimentos. Agora, pegue um pote transparente, de vidro ou plástico, e insira dentro dele objetos que representam como está seu coração. Pense em cores, texturas, formas... Se o que você sente é líquido ou pastoso, se é rígido... e preencha seu pote.²¹

Figura 10 - Produção de alune (S.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Escolhi água como principal componente pois meu coração está claro e fluido, os materiais sólidos são ligados a materiais de papelaria pois representam o meio em que minha vida está agora, que basicamente são os estudos, cursos e trabalhos, onde o papel representa minhas preocupações, escolhi o papel para representar minhas atividades acadêmicas que em geral é o que me preocupa, as pontas de lápis acabaram boiando mas era pra estarem dispersas por todo o líquido, elas são pontas coloridas para representar minha felicidade, o lápis, em prata, representa minha esperança com meu futuro, tanto acadêmico (por isso um lápis) quanto pessoal. Eu iria colocar um pouco de mel, pelo seu brilho e dulçor, para representar o amor especial que há dentro do meu coração, mas pensei que seria desperdício de alimento, e não acho isso algo legal. No fundo há alguns resquícios escuros, que representa os momentos ruins que já foram, e mesmo que superados, um pouco deles sempre estará dentro de nós (S.P.).

²¹ As produções apresentadas neste capítulo foram feitas durante o período de ensino remoto em função da pandemia da Covid-19. São objetos de expressão simbólica feitos por alunes do Ensino Médio seguidos dos respectivos textos autorais. A fim de manter a integridade da escrita de cada um, os textos foram transcritos na sua forma original, sem revisão.

Figura 11 - Produção de alune (M.S.)



Fonte: arquivo pessoal

As flores que desenhei no papel e coleí no pote representam as constantes transformações na minha vida, onde mesmo assim eu consegui florescer. A água representa o movimento e ao mesmo tempo tranquilidade e calma, assim como a cor rosa, que me passa o sentimento de paciência, amor, alegria e generosidade (M.S.).

Figura 12 - Produção de alune (C.F.)



Fonte: arquivo pessoal

Quis representar o óleo e a água de uma forma de demonstrar que meu coração está feliz e triste na mesma intensidade e de forma nenhuma eles se juntam ou um melhora o outro (C. F.).

Figura 13 - Produção de alune (A.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Buscando paz em meio ao caos. Indo atrás da sabedoria e autoconhecimento, sem hora marcada pra voltar. As conchas representam a paz que tento buscar em meio a tantas coisas que vem acontecendo, pioradas na pandemia, ansiedade, medo, e inseguranças. O relógio interpreto de duas formas: 1- Pra que perder tempo se tudo passa? 2- Uma hora, todo esforço valerá a pena (A. O.).

Figura 14 - Produção de alune (G.L.)



Fonte: arquivo pessoal

Meu pote simboliza um mix de emoções. O Band-Aid e pra curar o que machuca, a pulseira e pra simbolizar saudades (comprei ela em uma viagem na qual estou doida para fazer novamente) o terço para simbolizar minha fé, e uma fita para dizer que nem tudo está perdido, tudo tem inicio meio e fim, e minha caixinha de aliança, que representa meu namorado, a pessoa que me deixa confortável, confiável, e amada (G. L.).

Figura 15 - Produção de alune (O.C.)



Fonte: arquivo pessoal

Uma confusão, mistura de sentimentos, bons e ruins, Felizes e tristes (O. C.).

Figura 16 - Produção de alune (F.R.)



Fonte: arquivo pessoal

O pote foi pintado de rosa e preto para simbolizar algo externo, algo bastante neutro e visto como belo, por dentro tem uma rosa murcha e morta com alguns ramos de manjericão morto, simbolizando a perda interna da beleza e de sua essência, simbolizando algo machucado (F. R.).

Figura 17 - Produção de alune (M.A.)



Fonte: arquivo pessoal

Dentro do pote há uma chave. O que sinto é mantido trancado, mas posso dizer que meus sentimentos são confusos e espontâneos (M. A.).

Figura 18 - Produção de alune (A.F.)



Fonte: arquivo pessoal

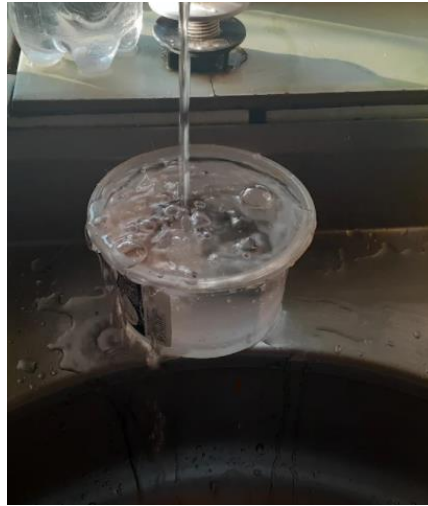
Confusão, mas uma chama ainda existe (A. F.).

Figura 19 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Primeiramente utilizei o álcool em gel e máscara, para demonstrar o que diariamente venho passado esses tempos, um sentimento de prisão e tristeza. O gelo é para demonstrar como acho que é meu coração (sólido e muito triste, sem graça, onde está difícil ver alguma esperança com tudo que está acontecendo). Utilizei do remédio, não por que estou com algum problema de saúde, e sim sentimental. Através da cartela de remédio estou querendo demonstrar minha ansiedade, minha insegurança, com tudo que está ocorrendo em nosso planeta. Acordamos, vamos dormir, só com notícias péssimas. É raro escutarmos alguma notícia boa, e isso me deixa muito abalado. Deve estar se perguntando o porquê da lâmpada, mas vou explicar. A lâmpada está apagada, para demonstrar essa minha falta de esperança com a vida. Vivemos em uma pandemia que estamos perdendo pessoas, não é porque não são conhecidos nossos, que não sentimos. E por fim, os materiais escolares. Normalmente, todos os alunos levam a escola, o aprendizado como uma obrigação, e no meu caso, está sendo uma ótima ferramenta nestes tempos. Ano passado quando fiquei uns meses sem aula, fiquei muito para baixo, agora temos aula direto, consigo aprender e pesquisar muita coisa. O que me deixa entretido e esqueço essa péssima época que estamos vivendo (N. P.).

Figura 20 - Produção de alune (S.S.)



Fonte: arquivo pessoal

O pote (meu coração) que está transbordando de água (meus sentimentos bons ou ruins) que eu não sei explicar o que é mas a cada dia vem mais e mais (S. S.).

Figura 21 - Produção de alune (R.A.)



Fonte: arquivo pessoal

As pétalas de rosa significam a sensibilidade e o amor. As flores amarelas, a esperança e paz. E o galho com espinhos, as ansiedades e angústias (R. A.).

Figura 22 - Produção de alune (F.C.1)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 23 - Produção de alune (F.C.2)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 24 - Produção de alune (F.C.3)



Fonte: arquivo pessoal

O meu pote acabou simbolizando uma mistura de emoções boa, por eu estar conseguindo passar pelas dificuldades, representei meu humor com uma nuvem feliz, um coração para expressar meu amor, a paixão, expressar o carinho nessa fase de autoconhecimento e estar conseguindo melhorar minha saúde mental, que não ficou tão boa nesse período de pandemia. Coloquei essa flor para representar que devo florescer sempre apesar das dificuldades, florescer para coisas boas, me libertar de padrões que a sociedade coloca (F. C.).

Figura 25 - Produção de alune (P.O.)



Fonte: arquivo pessoal

O meu pote simboliza' não tudo mais dois pontos que eu quis da destaque a água representa a calma pois eu só uma pessoa muito calma e o restante significa confusão pois desde que começou essa pandemia estou me perguntando o que eu quero ser depois que eu sai da escola pois iniciei a pandemia com 15 anos e provavelmente quando acabar estarei com 18 anos (P. O.).

Figura 26 - Produção de alune (L.R.)



Fonte: arquivo pessoal

Bom, meu pote tem alegria, tristeza, preocupação, amor, felicidade, entre outros (L. R.).

Os trabalhos e relatos acima exemplificam atividades propostas por mim aos estudantes com um olhar arteterapêutico²². Esse tipo de atividade tem a intenção de estimular uma expressão simbólica do mundo interno mais fluida e criativa, facilitando associações de conteúdos simbólicos com a vida cotidiana do estudante, podendo auxiliar no processo de autoconhecimento, além de proporcionar um alívio pela expressão das emoções, que muitas vezes não têm vazão no dia a dia. Muitos deles apresentaram produções que expressam a dificuldade do período de isolamento social, que gerou ansiedade, sentimentos de solidão e tristeza.

A arteterapia utiliza os símbolos que emanam do Self (nosso centro de equilíbrio) e são plasmados pela energia psíquica durante os processos expressivos/artísticos, ativando a

²² As atividades realizadas com olhar terapêutico eram associadas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados no momento. Neste caso, correspondiam ao estudo da arte-objeto/ arte conceitual. Apreciação de obras de artistas contemporâneos foram realizadas junto aos estudantes. As atividades exemplificadas nesta pesquisa, poderiam ser realizadas por professores de arte sem formação em Arteterapia. Entretanto, acredito que a formação me confere um olhar de importância para o desenvolvimento psíquico dos estudantes que experienciam as atividades, com propostas de introspecção, de olhar 'para dentro', de relaxamento, com a oportunidade de expressar conflitos emocionais e ansiedades.

comunicação entre o consciente e o inconsciente. Isso faz emergir aspectos que precisam ser trabalhados com a finalidade de alcançar a transformação e expansão psíquica, auxiliando na jornada da individuação. A expressão simbólica que surge no processo criativo não necessita ser explicada pelo terapeuta, embora seja importante que o terapeuta busque conhecer os símbolos. Este encoraja a autonomia de quem vivencia o processo terapêutico e se coloca como um facilitador, incentivando o indivíduo a investigar o que as imagens que surgiram representam no contexto da própria vida.

Para Jung, símbolos são “tentativas de expressar alguma coisa para a qual ainda não existe conceito verbal” (Jung, 2013d, p. 70), de modo que a harmonização entre consciente e inconsciente se dá através de um processo irracional expresso pelos símbolos, no qual novos estados de consciência podem surgir. De acordo com o autor, o símbolo está para além da compreensão da mente consciente: “o símbolo significaria possibilidade e indício de um sentido mais amplo e elevado, além da nossa compreensão atual” (Jung, 2013d, p. 77), de modo que decifrá-lo é um desafio para a reflexão e compreensão do consciente.

Jung considera simbólico o que transcende o inconsciente pessoal e afirma que o conhecimento dos símbolos é importante no sentido de que possibilita o acompanhamento e a análise do processo do paciente. Por isso o arteterapeuta de orientação junguiana deve buscar também conhecer os mitos e símbolos que permeiam as culturas ao longo dos milênios, pois esses símbolos aparecem frequentemente nas obras de quem vivencia processos arteterapêuticos e podem ser canais de comunicação e harmonização entre consciente e inconsciente.

As atividades artísticas - por meio de temas e materiais expressivos - facilitam o fluxo de imagens do inconsciente (imagens estas que são formas primárias de elaboração psíquica e precedem uma abordagem verbal e um controle do ego). Essas imagens têm o poder de acessar afetos reprimidos, conflitos internos, talentos abandonados. Posteriormente às produções artísticas, é possível, então, dar significação aos símbolos e elaborar os conteúdos que surgem - ajudando no desbloqueio e na liberação da energia psíquica acumulada; gerando insights e sentimentos de plenitude e bem-estar; e facilitando a fluência do processo criativo.

A expressão verbal é interessante e bem-vinda após a criação artística, pois amplifica o símbolo, facilitando associações e analogias dos conteúdos simbólicos com a vida cotidiana do indivíduo.

A arteterapia não é oposta a verbalização, que naturalmente a usa combinada com a produção espontânea de arte. Tem sido mostrado que os pacientes se tornam capazes de associar livremente em palavras às imagens que eles criaram, e isto leva inevitavelmente a acelerar o processo terapêutico (Andrade, 2000, p. 77).

Entretanto, ainda que não se consiga expressar em palavras o significado dos símbolos, o processo artístico não deixa de ser terapêutico e de trazer benefícios, na medida em que, como mostra Angela Philippini (2018) permite a catarse, e o resgate de conteúdos que se encontram em níveis muito profundos da psique.

Muitas vezes, a palavra só conseguirá ser usada com adequação, semanas, meses, e algumas vezes anos depois, quando a energia psíquica tiver podido pouco a pouco, percorrer a “distância” que separa os processos psíquicos primários, dos processos psíquicos secundários de elaboração simbólica. De todo o modo, porém, antes ou depois da palavra, com ou sem ela, já terá o indivíduo vivenciado dentro de si, aquilo que efetivamente a arteterapia tem de mais benéfico e produtivo terapeuticamente, que é: expressar, configurar, e materializar conflitos e afetos, realizando um conjunto de atos que podemos designar genericamente como: “O FAZER TERAPÊUTICO” (Philippini, 1998).

Dessa maneira, a arteterapia possibilita a expressão da experiência emocional e não o ensino de uma técnica de arte - não interessa se está bonito ou feio, ou se os materiais foram utilizados com a técnica correta, como mostra Liomar Quinto de Andrade:

Ao utilizar-se de práticas artísticas como a pintura, a modelagem e muitas outras tendo funções terapêuticas, postula-se a capacidade da vida psíquica organizar-se a partir delas e naturalmente deixa-se de lado os aspectos estéticos e formais de julgamento da expressão enquanto “Arte Maior” ou não (Andrade, 2000, p.35).

Assim, ao utilizar a arte com função terapêutica, a transformação emocional que a expressão artística proporciona é mais importante que o resultado da produção. O que está em foco na arteterapia é propiciar o uso da arte como ferramenta para o acesso ao mundo interno, auxiliando na organização dos sentimentos. A transformação acontece uma vez que, através da expressão artística, o conteúdo do mundo interno é vertido em imagens e símbolos, conduzindo a um desenvolvimento de um olhar mais criativo para lidar com os conflitos emocionais:

As formas de arte ligam o mundo dos sonhos ao mundo exterior. Elas permitem que seu mundo interior faça sentido e fornecem uma linguagem simbólica com a qual acessar as profundezas do seu ser, liberar energia e providenciar novas maneiras de olhar o mundo e enfrentar as emoções (Brown, 2000, p. 88).

A realização de autorretratos também é um exemplo de como é possível expressar artisticamente aspectos da vida que estavam inconscientes. Abaixo temos alguns exemplos de

autorretratos realizados pelos alunos²³ e a escrita após a produção, o que torna possível dar significação às imagens que surgem no processo criativo e elaborar os conteúdos, conduzindo, portanto, a um "olhar para dentro". Muitos desses autorretratos trazem elementos surreais, correspondendo a uma linguagem do inconsciente.

Figura 27 - Produção de alune (R.C.)



Fonte: arquivo pessoal

O conceito desse desenho é inspirado numa história japonesa sobre pessoas feitas de cristal (o nome é Land of lustrous) que usa budismo e alegorias da dureza das pedras pra falar de autoestima e saúde mental.

A imagem pode significar muitas coisas.

O rosto se quebrando pode ser um possível rompimento de uma máscara social.

Ou pode ser que seja uma desconstrução de si mesmo.

A planta saindo pra fora é como algo frágil que rompeu a pedra resistente, meio que isso simboliza minha vontade de ser eu mesmo; Muita gente na quarentena teve a saúde mental piorada, a minha já foi melhorada, pq eu tive muito mais chances de ser

²³ Geralmente proponho atividades de autorretrato como esta quando estamos no processo de aprendizagem da vanguarda do surrealismo, que foi um movimento artístico que trouxe à tona, através da arte, elementos simbólicos oníricos e inconscientes dos artistas. Além dos artistas das vanguardas europeias, fazemos pesquisa e apreciação das obras de Frida Kahlo, que expressava simbolicamente toda sua dor e afirmava o quanto as imagens representadas eram reais. Também para Jung, a experiência interior é uma realidade psíquica.

criativo e as vezes improdutivo, me expressar por que eu quero mesmo que não leve a rumo algum, como se minha personalidade tivesse finalmente saído de um lugar claustrofóbico.

E a cor do cristal é azul, que pra mim sempre foi uma cor dual, ela pode representar infantilidade e maturidade ao mesmo tempo, de certa forma claridade como o céu ou obscuridão, e muitas vezes nossa personalidade ou pende pra infantilidade e rebeldia, querer desistir de tudo, ou pra produtividade e racionalidade extrema, mas a gente só encontra felicidade de verdade no meio termo (R. C.).

Figura 28 - Produção de alune (K.S.)



Fonte: arquivo pessoal

Insegurança: Os olhos representam o medo dos julgamentos. As fitas representam o medo de me expressar, de falar (K. S.).

Figura 29 - Produção de alune (N.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Os emojis mostram o temperamento que eu tinha (raiva e tristeza) e o que tenho agora (alegria)

O bonequinho com raiva vem para enfatizar isto

Os corações partidos e as lágrimas no canto superior demonstram uma certa tristeza e angústia que havia tendo

A mesma coisa é demonstrada pelas sombrancelhas cabisbaixas

Os espinhos e os riscos (raízes) são para mostrar como estes sentimentos servem para travar nós e nos dar tristeza

E a mão algemada é para demonstrar como isso nos prende (N. P.).

Figura 30 - Produção de alune (C.G.)



Fonte: arquivo pessoal

Meu desenho mostra o quanto eu sou sonhadora, e a parte colorida dele simboliza meu lado criativo e sonhos, lado preto simboliza as dificuldades da vida. Tenho força de vontade para tudo, mas sempre tem dois lados para mim (C. G.).

Figura 31 - Produção de alune (S.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Esse desenho eu chamo de "meu renascimento", por que? Porque eu sinto que podemos renascer como novas pessoas através da natureza. A flor simboliza vida, que nutre e gera um novo ser. Os ramos me envolvem mostrando o cuidado da mãe terra comigo. O colar significa conexão, onde mostra que mesmo longe das serras, lagoas, cachoeira, a natureza estará sempre comigo. E o corpo é o meu autorretrato (S. O.).

O processo arteterapêutico não é destrutivo, pois, durante as experiências de imaginação e de criação artística, o ego pode ser invadido por fantasias e imagens, mas permanece com um certo controle da vivência. O arteterapeuta facilita esse processo de modo que as imagens surjam de forma espontânea e o indivíduo se veja como participante ativo do próprio processo de autoconhecimento. Além disso, como a arteterapia se vale de aspectos simbólicos, geralmente não verbais, a censura é menor e há menos defesas. Assim, o indivíduo não se sente em uma posição de objeto de investigação, mas sim de responsável pela evolução do próprio processo terapêutico.

No prefácio de “Terapias Expressivas” (Andrade, 2000, p. 11), Margarida M. J. de Carvalho mostra que “as imagens são mais livres da censura da mente do que as palavras” e que, como são mecanismos não verbais e, portanto, não lógicos, acessam as emoções que, ao serem expressas como linguagem artística, facilitam a lida com conflitos emocionais e um desenvolvimento pessoal mais harmonioso.

O arteterapeuta que facilita esse processo precisa passar por uma formação específica, já que atua na interface entre a arte e a terapia. Há, hoje, no Brasil, cursos de especialização (pós-graduação), que são reconhecidos pelas associações do estado onde reside o profissional. Há Associações de Arteterapia no Rio de Janeiro, em Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo,

Espírito Santo, Brasil Central, Rio Grande do Sul, Bahia e Sul do Brasil. Estes cursos possuem currículo e carga horária estabelecidos pela União Brasileira de Arteterapia (UBAAT), cuja finalidade é reconhecer, normatizar e legalizar a profissão. Os cursos de arteterapia são ministrados para profissionais de diversas áreas, como arte-educação, psicologia, psiquiatria, pedagogia, terapia ocupacional, entre outros, de modo que cada profissional possa inserir a arteterapia em sua área de habilitação. O profissional de arteterapia precisa respeitar um código de ética em sua prática profissional para resguardar a integridade e o bem-estar do participante, e para proteger a comunidade arteterapêutica, assim como a sociedade.

Diversas são as linhas e abordagens possíveis nos processos de arteterapia, tais como a Gestalt, o Psicodrama, as linhas humanista, sistêmica e transpessoal. Aqui priorizamos a abordagem da psicologia analítica junguiana.

Jung incentivava que seus pacientes representassem pictoricamente imagens da fantasia interior que irrompiam criativamente do íntimo²⁴. A intenção era evitar a cisão entre consciente e inconsciente e trazer para a compreensão conteúdos inconscientes. Desse modo, segundo o autor, é interessante “trazer o máximo de sua fantasia para o quadro, pois o inconsciente obtém desse modo a melhor ocasião de revelar seus conteúdos” (Jung, 2014, p. 294).

Como este íntimo é invisível e inimaginável, mas pode influenciar a consciência de um modo muito eficaz, levo meus pacientes, sobretudo os que sofrem de tais efeitos, a reproduzi-los (sic) da melhor maneira possível, através da forma pictórica. A finalidade deste ‘método de expressão’ é tornar os conteúdos inconscientes acessíveis e, assim, aproximá-los da compreensão. Com esta terapêutica consegue-se impedir a perigosa cisão entre a consciência e os processos inconscientes. Todos os processos e efeitos de profundidade psíquica representados pictoricamente são, em oposição à representação objetiva ou ‘consciente’, simbólicos, quer dizer, indicam da melhor maneira possível, e de forma aproximada, um sentido que, por enquanto, ainda é desconhecido (Jung, 2013d, p. 139).

Jung (2014) observou que, nas representações pictóricas dos pacientes, há conteúdos conscientes e criações genuínas do inconsciente - que podem ser relacionados com símbolos e

²⁴ Jung propunha que alguns pacientes já antigos realizassem sozinhos um tipo de meditação chamada "imaginação ativa". Trata-se de uma forma descoberta por Jung de se comunicar com as fantasias inconscientes e de tomar decisões em relação às fantasias que surgem, havendo uma conversa com essas fantasias. Jung realizava imaginação ativa com ele mesmo. Entretanto, não é algo que proponho como arteterapeuta, pois, na imaginação ativa, as fantasias são levadas a sério como na vida real e estas (as fantasias) podem inclusive responder ao praticante. Sendo assim, o confronto com a fantasia pode levar a um surto, caso o praticante tenha uma psicose latente. O que proponho enquanto arteterapeuta e professora de arte, é um contato com a fantasia de modo passivo e uma reflexão (não forçada) acerca das imagens imaginadas, como veículo para a criatividade e expressão artística, o que pode auxiliar na expressão das emoções de modo catártico. A importância disso é facilitar a expressão do mundo interno através da arte, evitando uma cisão entre consciente e inconsciente. Além disso, eu não realizo imaginação ativa. Utilizo imagens inconscientes como estímulo criativo em minhas pinturas, porém, de forma passiva. Às vezes faço associações como um exercício de olhar para esses conteúdos do meu mundo interno.

ideias que remontam a tempos ancestrais. Esses símbolos, resultados das representações pictóricas, mostram algo diverso das repressões do inconsciente pessoal. Representam, portanto, processos de natureza impessoal. A partir dos símbolos representados de forma pictórica, muitas vezes é possível ver soluções previstas pelo inconsciente - apontando para o processo de individuação. Essas soluções são possíveis por um caminho individual e imprevisível, e apontam para um processo de transformação preparados antecipadamente pelo inconsciente – as pinturas podem representar inclusive “antecipações intuitivas de desenvolvimentos futuros” (Jung, 2014, p. 353) - cujos conteúdos inconscientes podem ser integrados à consciência. Não há solução comum ou pré-fabricada. Ideias súbitas podem irromper espontaneamente a partir das imagens representadas. As situações representadas são muitas vezes irracionais e simbólicas e não podem, por isso, ser resolvidas de modo racional.

O autor observou que, quando o paciente não sabe técnicas de desenho ou pintura, “o inconsciente introduz clandestinamente, por assim dizer, no quadro as imagens que jazem sob a consciência” (Jung, 2014, p. 292). Dessas imagens, surgem formas inesperadas, sendo que o paciente não sabe bem o que quer representar ou o que aquilo significa. Segundo Jung, “o inconsciente se utilizara da falta de habilidade pictórica para fazer valer suas próprias insinuações” (Jung, 2014, p. 293).

Jung utilizou pinturas a partir da imaginação ativa²⁵ como um método aplicado a ele mesmo, no qual as imagens surgem espontaneamente - pintou sobretudo mandalas.

As pinturas são uma espécie de ideogramas de conteúdos inconscientes. Utilizei evidentemente tal método comigo mesmo e posso constatar que de fato podemos pintar quadros complexos, cujo verdadeiro conteúdo nos é totalmente desconhecido. Enquanto pintamos, o quadro se desenvolve por si mesmo e muitas vezes até contrariando a intenção consciente (Jung, 2014, p. 356).

Percebemos assim, em Jung, como o inconsciente, driblando o controle racional, é atuante e sempre encontra formas de se manifestar.

Fazendo uma breve retrospectiva, a arte começou a ser relacionada com a saúde mental e utilizada de modo terapêutico nos fins do século XIX. Estudos com trabalhos artísticos foram utilizados na psiquiatria por Max Simon, Lombroso, Morselli, Julio Dantas, e Fusarc, Ferri, Charcot, Richet, Mohr, Prinzhorn, Freud, Jung (Andrade, 2000).²⁶

²⁵ Sobre imaginação ativa, ver nota de rodapé 21.

²⁶ Liomar Quinto de Andrade (2000) faz um apanhado detalhado da história do uso da arte de modo terapêutico e da arteterapia no mundo e no Brasil.

Jung, na década de 1920, como mencionado anteriormente, já pedia que seus pacientes representassem artisticamente sonhos e conflitos internos, de modo a simbolizar conteúdos do inconsciente pessoal e do inconsciente coletivo, identificando símbolos arquetípicos²⁷. Jung via a criatividade como função natural da mente, podendo ser considerada elemento de cura, uma vez que os símbolos estão presentes nos sonhos, fantasias e expressões artísticas. As imagens que surgem do inconsciente não são produzidas a partir de reflexões conscientes - trata-se de uma propensão do sistema humano (Jung, 2014, p.311). “Para Jung, a criatividade é uma função psíquica, daí a arte não ser apenas fruto de sublimação de instintos sexuais e agressivos” (Andrade, 2000, p. 51). Ou seja, diferentemente de Freud, Jung via a expressão artística como forma para se revelar conteúdos para além das repressões do inconsciente pessoal. Ele acreditava também que os símbolos expressos artisticamente possibilitam a organização do caos interno, como uma função autorreguladora.

A partir das décadas de 1920 e 1930, os pensamentos de Freud e de Jung influenciaram trabalhos importantes, sendo que muitos deles utilizavam a arte como ferramenta de cura. Mas a primeira pessoa a sistematizar a Arteterapia foi Margaret Naumburg, em 1941, e foi ela também quem primeiro aplicou a arte como recurso terapêutico na educação. Em 1914, a psicóloga, educadora e artista fundou uma escola em que o trabalho educacional tinha influência psicanalítica, embora tenha também se interessado pela linha junguiana e reconhecia a importância das expressões simbólicas nas criações dos alunos e pacientes. Naumburg acreditava que os métodos vigentes até aquele período davam atenção apenas à “vida mental consciente ou superficial, da criança” (Andrade, 2000, p. 68).

A irmã de Margaret, Florence Cane, também contribuiu para a arte-educação. Como professora, criou métodos de ensino que possibilitavam a liberação da expressão artística. Ela criticava o ensino de educação artística convencional por considerá-lo pouco criativo e libertador. Até então,

os professores de arte não utilizavam os sentimentos como uma fonte para a criatividade. Arte significava copiar com aptidão e com boas proporções. Florence propunha que os alunos procurassem encontrar suas próprias maneiras de expressar suas coisas pessoais. Propunha exercícios integrando as três funções: movimento,

²⁷ Arquetipos são imagens primordiais - tais como as figuras mitológicas - que reaparecem no decorrer da história. Trata-se de resíduos psíquicos de inúmeras vivências e experiências humanas, expressas livremente a partir da imaginação criativa.

sentimento e pensamento, o que resumidamente é a sua teoria para integrar a pessoa com seu produto (Andrade, 2000, p. 82).

Além de Margaret Naumburg e Florence Cane, são consideradas pioneiras na Arteterapia: Hanna Yaka Kwiatkowska, Edith Kramer, Françoise Dolto, Janie Rhyne, Natalie Rogers.²⁸

No Brasil, a história da arteterapia remonta à prática de Osório Cesar, que, em 1923, ainda como estudante do Hospital do Juquerí, em Franco da Rocha - São Paulo, começou a desenvolver estudos sobre a arte dos alienados, o que levou à criação da Escola Livre de Artes Plásticas do Juquerí. Além de Osório Cesar, a arteterapia no Brasil deve muito a Nise da Silveira, que deixou um importante legado em relação ao tratamento de internos em hospitais psiquiátricos, já que se recusava a oferecer terapias que mais se pareciam com cenas de torturas, como os choques elétricos. Nise revolucionou a psiquiatria ao utilizar terapias artísticas em detrimento de tratamentos cruéis no Centro Psiquiátrico D. Pedro II, em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro - onde criou a Seção de Terapêutica Ocupacional em 1946, que se transformou em um ateliê onde os pacientes conseguiam simbolizar e expressar as emoções através das imagens. Muitas dessas imagens eram representações de agrupamentos simétricos e circulares, o que levou Nise a corresponder com Jung, que já havia observado a tendência das representações geométricas como uma maneira de ajudar na estruturação do caos interno. Nise criou, em 1952, o Museu de Imagens do Inconsciente, que é um dos acervos mais importantes do mundo e que guarda os trabalhos dos internos do hospital psiquiátrico de Engenho de Dentro. Assim como Osório Cesar, Nise também acreditava na arte como potencial de cura - como veículo expressivo que a palavra não consegue abarcar.

A partir da década de 1960, a arteterapia chegou ao Brasil e passou a ser aplicada em consultórios de Maria Margarida M. J. de Carvalho, Luiz Druprat e Angela Phillipini. Esses, passaram também a ministrar cursos de formação de arteterapeutas. A partir disso, a formação em arteterapia se difundiu, dando origem às associações, aos cursos de pós-graduação e à realização de Congressos de Arteterapia. Em Minas Gerais, A AMART - Associação Mineira de Arteterapia, foi fundada em agosto de 2003.

²⁸ Para um detalhamento sobre a abordagem de cada um, conferir ANDRADE (2000)

2.1 Olhando para as sombras: racionalismo versus autoconhecimento

Me Curar de Mim

Sou a maldade em crise
Tendo que reconhecer
As fraquezas de um lado
Que nem todo mundo vê
Fiz em mim uma faxina
E encontrei no meu umbigo
O meu próprio inimigo
Que adocece na rotina
Eu quero me curar de mim
Quero me curar de mim
Quero me curar de mim
O ser humano é esquisito
Armadilha de si mesmo
Fala de amor bonito
E aponta o erro alheio
Vim ao mundo em um só corpo
Esse de um metro e sessenta
Devo a ele estar atenta
Não posso mudar o outro
Eu quero me curar de mim
Quero me curar de mim
Quero me curar de mim
Vou pequena e pianinho
Fazer minhas orações
Eu me rendo da vaidade
Que destrói as relações
Pra me encher do que importa
Preciso me esvaziar
Minhas feras encarar
Me reconhecer hipócrita
Sou má, sou mentirosa
Vaidosa e invejosa
Sou mesquinha, grão de areia
Boba e preconceituosa
Sou carente, amostrada
Dou sorriso e sou corrupta
Malandra, fofqueira
Moralista, interesseira
E dói, dói, dói me expor assim
Dói, dói, dói despir-se assim
Mas se eu não tiver coragem
Pra enfrentar os meus defeitos
De que forma, de que jeito
Eu vou me curar de mim
Se é que essa cura há de existir
Não sei, só sei que a busco em mim
Só sei que a busco
Me curar de mim
Me curar de mim
Me curar de mim
Me curar de mim

Essa música, de Flaira Ferro (2017), nos faz pensar sobre aspectos sombrios da nossa personalidade que não olhamos muito de perto, e sobre a necessidade de reconhecê-los. Propus essa música aos alunos, quando pensávamos sobre arte e autoconhecimento. Segue abaixo, algumas reflexões deles sobre a importância de olhar para nossas sombras, a partir da apreciação feita:

Se conhecer realmente é saber encontrar seus pontos fortes e fracos, suas fraquezas e suas forças, para assim melhorarmos a nós mesmos, e termos uma alma mais calma (S.P.).

Conhecendo nossas fraquezas podemos trabalhar para que não sejam mais pontos fracos, ou apenas para se conhecer melhor ou não deixar que explorem essa sua fraqueza (M.S.).

Com certeza é importante identificar as fraquezas. Ao identificá-las conseguimos trabalhar com aquelas em que estão nos limitando, colocando “barreiras” no caminho, impedindo de avançar na vida. Ao sabermos nossas fraquezas, conseguimos ter um equilíbrio emocional, um bem-estar e felicidade, evitamos a baixa autoestima, ansiedade, entre outros sentimentos ruins. Devemos encarar nossas fraquezas. Podemos confrontar com nossas fraquezas, através de não perfeccionismo, não tentar ter 100% do controle delas, não dar ênfase a ela, levá-la de forma leve. Assim conseguiremos um bom controle de nosso interior (N. P.).

Se não admitíssemos nossas fraquezas, não poderíamos realmente nos conhecer e nos entender (S. S.).

Ao entrarmos em contato com nosso mundo interno através da arte (que utiliza a mesma linguagem simbólica do inconsciente), entramos também em contato com aspectos da nossa personalidade que não olhamos muito de perto. Através da arte, a natureza interior começa a se revelar e isso torna possível o processo de autoconhecimento.

Entretanto, o autoconhecimento é frequentemente visto como algo desnecessário, pois, ainda hoje, sofremos com a herança do racionalismo, que, com o aumento do conhecimento científico, acreditou libertar a humanidade das superstições e negou o olhar para o simbólico, valorizando apenas o que ocorre no nível consciente. Com isso, há uma tendência de que as pessoas valorizem apenas a razão e reprimam conteúdos emocionais. Jung (2016) mostra que o dom da razão é instável e oscilante no ser humano e não uma propriedade incondicional, e que autoconhecimento não pode ser confundido com o conhecimento do eu consciente. O inconsciente, nesse sentido, é um fato psíquico real desconhecido e não alcançado pelo controle do consciente.

A purgação de qualquer elemento irracional em prol de uma suposta racionalidade dificulta o processo de autoconhecimento e o olhar para as nossas próprias sombras, que são atributos desconhecidos ou pouco conhecidos do ego. Trata-se de aspectos obscuros da personalidade -

como as inferioridades de caráter. As sombras representam o inconsciente pessoal; são de natureza emocional e, em um nível mais profundo, revelam uma incapacidade de julgamento moral. Geralmente, projetamos inconscientemente em outra pessoa o conteúdo emocional da nossa sombra.

De acordo com Jung (2013), é possível perceber e trazer à consciência o aspecto relativamente mau da nossa natureza, por meio da autocrítica, afinal, a sombra é de natureza pessoal. Assim, é possível, em alguma medida, integrar a sombra na personalidade.

Me deparei com a necessidade de olhar para minhas inferioridades de caráter nas caminhadas espirituais. Caminhadas estas que são, também, determinantes das escolhas pedagógicas que faço enquanto professora - daí a importância de relatar sobre isso²⁹. Eu fui uma criança muito sensível. Vivía doente. Minha mãe conta que me levava na benzedeira com muita frequência. Nessas visitas, a senhora sempre dizia: oh, minha filha, tudo de ruim que mandam para a sua casa vai parar nessa menina. Eu fui uma criança esquisita. Mais solitária que a média. Contemplativa. Não conseguia ficar perto de algumas pessoas, tinha medo de outras, me sentia mal em muitos ambientes. Eu tinha experiências estranhas, que beiravam a paranormalidade - visões, sensações, saídas do corpo consciente.... De família católica, eu rezava muito para que aquelas experiências deixassem de acontecer. Não adiantava. Eu frequentava a missa semanalmente e tinha muito interesse nos assuntos espirituais, mas a religião não explicava o que acontecia comigo. Quando eu relatava alguma experiência, diziam que eu estava sonhando. Aos dez anos, encontrei, em uma revista, um resumo de várias religiões. Percebi alguma identificação das minhas experiências com religiões orientais. Me encantei com o budismo e com a possibilidade da reencarnação. Achei interessantíssimo saber sobre meditação. A partir daquele momento, deixei de frequentar a igreja católica. Eu disse à família que queria ser budista. Mas essa decisão não encontrou *rapport* no meio onde eu vivia - embora eu tenha sido

²⁹ Neste relato eu cito questões que estão para além dos limites da ciência e que são chamadas hoje, no meio científico, de experiências anômalas, ou seja, experiências que não correspondem às explicações que são comumente aceitas como realidade. Há, na atualidade, estudos sobre essas experiências sendo realizados no meio científico em diversos locais do mundo. No Brasil, cito o Projeto de Pesquisa “Investigação das Experiências Anômalas na perspectiva da Psicologia Complexa de Carl Gustav Jung”, cuja pesquisadora responsável é Anahy Fagundes Dias Fonseca, médica psiquiatra e coordenadora do Departamento de Psicologia Analítica e Espiritualidade da Associação Junguiana do Brasil.

A psicologia analítica considera experiências do transcendente como realidades psíquicas. Sendo assim, experiências com um impacto tão significativo em minha história e processo de desenvolvimento não poderiam ser excluídas de uma narrativa que se propõe, em alguma medida, autobiográfica. Embora seja um assunto que não encontra comprovação científica, o simples fato de eu poder escrever sobre isso em uma dissertação de mestrado já mostra uma abertura no meio acadêmico para a superação de paradigmas científicos - costumeiramente rígidos, distantes e pouco sensíveis.

criada livre para fazer minhas próprias escolhas. Ficou por isso mesmo. Vivi uma adolescência bem típica: noitadas, festas, amigos. Eu queria fazer parte da turma, como todo adolescente e fazia questão de assumir uma persona “diferentona”. Eu gostava de me vestir de um jeito peculiar. Mas, ao mesmo tempo, tentava me adaptar. O interesse pelos assuntos espirituais ficou latente por alguns anos. Mais tarde, ainda na adolescência, senti necessidade de voltar o olhar para dentro e novamente para a espiritualidade, com mais profundidade. Encontrei, nesta época, grupos de ufologia e grupos espiritualistas que realizavam meditações coletivas. Algo dentro de mim me conduzia por esses caminhos (*self?*). Descobri que aquelas coisas que eu via e sentia não eram exclusividade minha. Passei a ter acesso à literatura sobre os assuntos espirituais, religiosos ou não. A vida passou a fazer mais sentido. A busca pelos conhecimentos e experiências espirituais nunca cessou em minha trajetória. Pois bem... entre meditações e experiências sensitivas, a vida foi bem eficiente e didática na tarefa de mostrar que a evolução e o autoconhecimento não estavam somente em um plano espiritual, embora a minha experiência me fizesse crer que esse plano (o espiritual), era, também, uma realidade. Apesar de estar bem claro para mim que a sabedoria adquirida nessa vida é mantida após a morte do corpo, fui aprendendo que a transformação do espírito acontecia principalmente no dia a dia, vivendo a experiência do corpo - nas condições desafiadoras do mundo e nas trocas e relações interpessoais. Era ali, na matéria, naquilo que quebra o nosso conforto, que estava a oportunidade de crescer. E foi aí que eu dei os primeiros passinhos na percepção de que só seria possível o caminho do autoconhecimento quando da busca pela conscientização de aspectos da minha personalidade que eu considerava inadequados e vergonhosos. Como é difícil perceber e admiti-los. Aspectos esses que diferem do ideal que quero apresentar ao mundo. A profissão de professora é ótima para essas percepções. Sou confrontada diariamente com a sombra. A arte e as terapias energéticas vêm me acompanhando neste processo de busca de equilíbrio diante das dificuldades e do excesso de sensibilidade. Inconscientemente, desde muito nova, eu parecia saber que o olhar artístico, poético e sensível, era também uma ferramenta potente para o desenvolvimento do espírito, uma vez que este olhar desarma as armadilhas do movimento mecânico, reativo, competitivo e utilitário do cotidiano. Mas a espiritualidade estava também ali, na vivência do cotidiano, na auto-observação crítica de si; na terapia; nas lutas pela transformação social; e não em fórmulas prontas de autoajuda que propagam uma positividade tóxica e que desestimulam o enfrentamento das dificuldades. Essas fórmulas prontas acabam por tentar expulsar a sombra e não a trazer para o diálogo e integrá-la.

Porém, embora seja possível que reconheçamos as nossas sombras, com o racionalismo, na modernidade, as atenções passaram a ser voltadas apenas para aspectos de natureza consciente e pouca atenção é dada à psique (que não se resume ao consciente).

Jung (2015) mostra que consciente e inconsciente não são opostos, mas sim complementares (se complementam para formar a totalidade do si-mesmo). Ainda que os aspectos inconscientes sejam tratados com desprezo, nosso verdadeiro mundo interior não está liberto do primitivismo (como a ciência acreditou); dos preconceitos irracionais; das projeções e das ilusões infantis - o inconsciente pode conter aspectos do bom e do mau, do belo e do feio, do profundo e do tolo. Quando damos atenção a apenas um aspecto (o consciente), o outro lado busca compensação, aflorando através dos sonhos ou de atitudes irracionais. Nesse sentido, é necessário que reconheçamos os conteúdos deste nosso lado desconhecido e sombrio, do inconsciente pessoal, para que sejam integrados à consciência e possamos acessar conteúdos do inconsciente que são produzidos não só para o indivíduo, mas que dizem respeito à comunidade humana, possibilitando viver em um mundo com pessoas psicologicamente mais saudáveis.

Quanto mais conscientes nos tornamos de nós mesmos através do autoconhecimento, atuando conseqüentemente, tanto mais se reduzirá a camada do inconsciente pessoal que recobre o inconsciente coletivo. Desta forma, vai emergindo uma consciência livre do mundo mesquinho, susceptível e pessoal do eu, aberta para a livre participação de um mundo mais amplo de interesses objetivos. Essa consciência ampliada não é mais aquele novelo egoísta de desejos, temores, esperanças e ambições de caráter pessoal, que sempre deve ser compensado ou corrigido por contratendências inconscientes (Jung, 2015, p. 68).

O ser humano acreditou ter conquistado a natureza, por meio da razão, mas a natureza está em colapso, com o equilíbrio ameaçado. Acreditou ainda que era suficiente usar somente a razão e desconsiderar qualquer existência de conteúdos emocionais de natureza inconsciente, e com isso não aprendeu a dominar a si - embora acredite-se dono de si e da própria alma.

O autoconhecimento ainda parece uma tarefa distante. Achamos natural atribuir o sentido da vida ao dinheiro, mas como mostra Jung (2016, p. 130): “o sentido da vida não está de todo explicado pela nossa atividade econômica nem os anseios mais íntimos do coração humano são atendidos por uma conta bancária”. Com a ideologia cientificista, tudo passou a ser reduzido à física e ao biológico e o psiquismo foi relegado a um local de menor importância, não havendo mais espaço para as tradições morais e espirituais. “O Universo foi subitamente dessacralizado e sua transcendência jogada nas trevas do irracional e da superstição” (Nicolescu, 2001, p. 3). Assim, achamos natural, enquanto humanidade, brigar para ser superior a outro ser humano e aos animais, como se não fôssemos também natureza e parte da biosfera. Perdemos a conexão

com a natureza e com o sagrado - Árvores, rios, animais, florestas não abrigam mais espíritos, sabedorias, demônios (que antes representavam elementos de identificação emocional inconsciente). Os indígenas foram considerados primitivos e alienados porque conversam com as árvores e com os rios, mas a verdade é que o modo de vida deles, em comunhão com a natureza e com o cosmos, não é destrutivo como a dita “civilização”, que se vale do racionalismo para justificar uma suposta superioridade. Como mostra Krenak (2020), em *O amanhã não está à venda*, a humanidade vive em uma abstração civilizatória descolada do organismo que é a Terra, em ambientes artificiais criados por corporações que banalizam todas as formas de vida e só consideram o ser humano útil quando está produzindo para o mercado. Nessa lógica, não há espaço para a pluralidade de vidas e para a diversidade que a natureza representa.

A dessacralização da natureza relaciona-se também com a desvalorização do feminino na sociedade cientificista e patriarcal. Nicolescu (2001, p. 4) mostra que, nos escritos científicos sobre a natureza, do século XIX, esta é apresentada com alusões sexuais, como se estivesse se oferecendo para ser penetrada, dominada e conquistada. “Seria de se espantar que a feminilidade do mundo tivesse sido negligenciada, ultrajada, esquecida numa civilização baseada na conquista, na dominação, na eficácia a qualquer preço? Como consequência funesta, mas inevitável, a mulher é geralmente condenada a desempenhar um papel menor na organização social”.

A mente consciente e científica - que se acredita onipotente e detentora de verdades eternas -, parece incapaz de dar conta da tarefa de um mundo mais saudável e equilibrado e não para de inventar coisas cada vez mais perigosas e eficazes, que podem levar à destruição de toda a humanidade. “À medida que aumenta o conhecimento científico, diminui o grau de humanização do nosso mundo” (Jung, 2016, p. 120). A humanização³⁰ é fundamental contra o poderio do mercado, neste mundo "dominado pelo homo economicus" (Ordine, 2016, p. 17) que, valendo-se de uma lógica perversa, transforma seres humanos em mercadoria, de modo que o indivíduo passa a ser visto como simples cifra, tendo seus direitos humanos fundamentais negados - o que favorece uma dessensibilização para a vida, podendo levar à barbárie e à destruição.

³⁰ Entendo humanização como um modo de ser humano que leva em consideração os direitos humanos fundamentais e jeitos de viver que criem condições melhores de interação com o meio, no respeito das diversidades e singularidades dos sujeitos e no resgate do valor da vida e da saúde.

Nicolescu (2001) mostra que a ciência moderna se fundamenta numa separação entre o indivíduo que busca o conhecimento e a realidade - que, nessa lógica, independe do indivíduo que a observa. Desse modo, o conhecimento científico passa a estar desconectado da ética e do sentido da vida, potencializando a destruição da nossa espécie nos níveis biológico, material e espiritual. De acordo com Rubem Alves (2001a, p. 114), “os ventos do saber tanto podem levar ao paraíso quanto podem levar ao inferno. Os infernos também se fazem com ciência”.

Hoje já é possível perceber alguns movimentos, ainda tímidos, de pesquisadores que buscam superar a dicotomia entre conhecimento científico e grau de humanização, entretanto, parecem ainda estar à margem do sistema, lutando contra a corrente.

Jung apresenta uma questão de ordem psicológica em que questiona o amadurecimento da consciência e o progresso ético da humanidade em relação ao desmedido poder destrutivo das nossas armas: “Será que as condições morais e espirituais do homem se encontram suficientemente maduras para gerir o uso dessas armas e enfrentar a monstruosidade das consequências possíveis?” (Jung, 2012, p. 60).

O leitor não deve pensar que sou contra a ciência. Muito pelo contrário, reconheço sua importância - ainda mais neste momento histórico em que uma pandemia de proporções avassaladoras nos assolou e já podemos colher frutos dos benefícios da vacinação. Muito nos entristece termos tido um governo que nega os benefícios da ciência. Porém, é preciso que reconheçamos que o acúmulo dos conhecimentos científicos em nossa civilização não acompanhou o desenvolvimento da nossa personalidade - em detrimento disso, atrofiou nosso ser interior.

A soma dos conhecimentos sobre o Universo e os sistemas naturais, acumulados durante o século XX, ultrapassa em muito tudo aquilo que pôde ser conhecido durante todos os outros séculos reunidos. Como se explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos quem somos? Como se explica que a proliferação acelerada das disciplinas torne cada vez mais ilusória toda unidade do conhecimento? Como se explica que quanto mais conheçamos o universo exterior, mais o sentido de nossa vida e de nossa morte seja deixado de lado como insignificante e até absurdo? A atrofia do ser interior seria o preço a ser pago pelo conhecimento científico? A felicidade individual e social, que o cientificismo nos prometia, afasta-se indefinidamente como uma miragem (Nicolescu, 2001, p. 1).

Nota-se, assim, que o problema não é a ciência, mas o olhar unilateral e utilitário, que exclui o olhar para as humanidades e coloca os benefícios da ciência a serviço do lucro. As pessoas realmente interessadas em ciência encontram prazer desinteressado no saber - livre de qualquer objetivo utilitarista - e é graças a essas pessoas que grandes e revolucionárias descobertas foram

realizadas na humanidade, como mostra Ordine, (2016, p. 182): “a maior parte das descobertas que depois se provaram benéficas à humanidade foi realizada por homens e mulheres não guiados pela vontade de ser úteis, mas pelo mero desejo de satisfazer sua curiosidade”. Um salve à curiosidade, tão presente nas crianças e tão ausente nos adultos - esses últimos adaptados à vida útil e embrutecidos. Curiosidade esta que a escola, ao invés de estimular, limita, levando ao emburrecimento.

A ciência, nesse contexto, sofre frequentemente omissão do Estado, que parece não ter qualquer interesse no financiamento das pesquisas. As universidades são constantemente sabotadas e precisam estar sempre lutando, ameaçadas de terem bolsas de pesquisas cortadas. Tal omissão do Estado acaba por abrir as portas para financiamentos de empresas privadas e multinacionais, que visam somente os benefícios econômicos e imediatos das pesquisas. Mais revoltante ainda é a falta de investimento na educação básica e a negação de financiamento para aperfeiçoamento de professores - que afeta diretamente nosso trabalho, nossa vida e o futuro de milhares de jovens neste país. Quase todos os âmbitos da vida parecem ter sido dominados pela lógica utilitária.

Será preciso lutar muito nos próximos anos para salvar dessa deriva utilitarista não somente a ciência, a escola e a universidade, mas também tudo o que chamamos “cultura”. Será preciso resistir à dissolução programada do ensino, da pesquisa científica, dos clássicos e dos bens culturais, porque sabotar a cultura e a educação significa sabotar o futuro da humanidade (Ordine, 2016, p. 147).

Vivemos em uma sociedade que priorizou a técnica acreditando que esta daria conta de acabar com o sofrimento no mundo. Mas, ao desconsiderar as humanidades e as artes - e se apropriar dela para fins de lucro com uma arte de mercado pré-digerida que não é feita para sensibilizar -, tornamo-nos uma sociedade imatura emocionalmente - abarrotada de pessoas deprimidas e ansiosas, que não conseguem lidar com as demandas do mundo interno. A falta de espaço para a introspecção e para o contato com o universo interno e simbólico, e a negação do inconsciente, provoca um desequilíbrio entre consciente e inconsciente. Embora para o racionalismo o “eu” consciente seja colocado em posição absoluta, Jung (2013) mostra que, apesar de o eu exercer um papel significativo, uma vez que é o sujeito dos esforços de adaptação, este não é o todo da personalidade, pois o eu consciente alcança seu limite quando toca o âmbito do desconhecido, ou seja, tudo aquilo que ignoramos - tanto no que concerne ao mundo exterior (ambiente), quanto em relação ao mundo interior (inconsciente). Segundo Jung (Idem), não é possível sequer descrever por completo a personalidade, porque parte do inconsciente não pode ser captada. Assim, “o fenômeno global da personalidade não coincide com o eu, isto é, com a

personalidade consciente” (Jung, 2013, p. 16). O “eu” é apenas uma parte da personalidade - o inconsciente precisa ser considerado, até porque, assim como o livre arbítrio encontra limites no mundo exterior, também encontra limites no mundo subjetivo interior - que não se resume ao campo da consciência. Nesse sentido, como já foi considerado acima e reiteramos aqui, ao dar ênfase ao lado consciente e racional, uma função compensatória no inconsciente é despertada. Trata-se da sombra, que, quando negada e não integrada à consciência, vem à tona em forma de comportamentos destrutivos e irracionais.

A visão limitada da personalidade, que nega o inconsciente e está identificada apenas com o eu consciente, faz com que o ser humano não reconheça a própria sombra, sendo incapaz de controlar seus humores e emoções. Isso pode ter consequências funestas, pois o indivíduo fica à mercê do submundo psíquico e do lado tenebroso da sua natureza (uma vez que o inconsciente tem certa autonomia quando seus conteúdos não são trazidos à consciência para reconciliação). Assim, o inconsciente fica aberto e desprotegido, cegamente alvo das mais diversas influências, de modo que a sombra fica muito facilmente exposta, de maneira inconsciente, a contágios coletivos. Sozinho, o indivíduo pode não cometer atos primitivos e maldosos, mas quando vê os outros fazendo, tem medo de ser julgado tolo e acaba entregando-se a impulsos e ações más. A energia reprimida projeta no consciente uma sombra com potencial destruidor que retorna em forma de barbárie em nossa sociedade, podendo irromper de maneira destrutiva e sem controle, sob forma de emoções negativas. Barbaridades históricas como escravidão, holocausto e guerras são exemplos da decadência moral e do alto preço que a humanidade paga pela falta de introspecção e por ter desconsiderado o mundo interno. “A raça humana lembra uma pessoa arrebatada por forças inconscientes” (Jung, 2016, p. 104).

Quando falamos nessas barbaridades cometidas coletivamente, estamos falando sobre “psicopatologia de massa” (Jung, 2012, p. 52), que é uma maré de primitividade e violência que se dá a partir da irrupção coletiva de instintos - uma insurreição de forças adormecidas do inconsciente - que rompem os limites morais, gerando caos e desordem. Jung analisa esse tipo de fenômeno de grande porte a partir da psicopatologia individual. Isso quer dizer que o somatório de sintomas dos indivíduos gera o fenômeno coletivo. O autor observou esse fenômeno de massa na Alemanha pós Primeira Guerra Mundial, pois o país encontrava-se num estado de calamidade tal, que gerou nos indivíduos sentimentos de insegurança, inferioridade e submissão, despertando um instinto de rebanho e forças sombrias do inconsciente - como uma compensação. Como o despertar dessa sombra não foi assimilado pelo consciente de cada

indivíduo, isso fez com que depositassem em um líder a condução do destino e a obediência; e projetassem nele desejos de ordem. Um líder que representava todas as inferioridades humanas, que podiam ser percebidas também no inconsciente de cada indivíduo. De acordo com Jung, apareciam neste período, nos sonhos dos indivíduos isolados, arquétipos de violência e primitividade, antes da irrupção do fenômeno de massa que resultou no holocausto: “No momento em que esses símbolos aparecem em um grande número de indivíduos e não são assimilados, eles começam a unir com força magnética os indivíduos isolados. Assim tem origem uma massa” (Jung, 2012, p. 54). Para que não ocorresse o fenômeno coletivo, seria necessário que cada um olhasse para a própria sombra e voltasse para si a própria agressividade.

Vimos um fenômeno análogo no Brasil atual, pois foi eleito um líder que por quatro anos ameaçou a democracia e os direitos humanos fundamentais, e que diminuiu a perspectiva de os indivíduos serem ouvidos em suas diferenças e diversidades, além de gerir uma pandemia se valendo de uma necropolítica, na medida em que recusou o uso de equipamentos de proteção e vacinas, negando assim, a preservação da vida. Líder este que ainda é apoiado por muitos e representa a sombra e a inconsciência de boa parte da população, com atitudes racistas, homofóbicas e misóginas - atiçando instintos bélicos na população. Somos conhecidos como um país que tem complexo de vira-latas³¹, em função do histórico colonial, o que torna muito fácil entregar o destino a um líder que representa a sombra - gerando um fenômeno de massas.

As verdades científicas, apesar de racionais, corroboram para a formação de massas, uma vez que consideram os seres humanos apenas letras ou números estatísticos e reprimem o fator individual, de modo que os seres humanos passam a ser nivelados em unidades anônimas substituíveis. Embora, para Jung, o conhecimento acerca do ser humano necessite de todo o saber possível sobre o ser humano em geral, sendo, portanto, desejável que seja descrito como unidade estatística, paradoxalmente o autor mostra que a individualidade deve ser considerada como fato essencial, pois “não é o universal e o regular que caracterizam o indivíduo, mas o único. Ele não deve ser entendido como unidade recorrente, mas como algo único e singular que, em última análise, não pode ser comparada nem mesmo conhecida” (Jung, 2013b, p. 14-15). Nesse sentido, para a compreensão do ser humano, os traços singulares são os mais importantes e, sendo assim, é necessário renunciar a regras e leis da ciência - esta impõe uma

³¹ De acordo Tiburi (2021), o termo complexo de vira-lata se refere à humilhação que "foi interiorizada pelas pessoas e institucionalizada em nível social e político por meio da colonização, que não é apenas coisa do passado. É ela que sustenta a guerra de classes dos ricos contra os pobres e explica a submissão e a obediência de todos diante das injustiças até hoje."

visão de mundo que exclui a psique humana real e em que o indivíduo não desempenha qualquer papel. Para Jung, na medida em que o indivíduo se massifica, torna-se obsoleto e dele é retirada a dignidade à vida humana que a individualidade lhe confere, pois torna-se unidade social, gerando um sentimento de impotência e insignificância, que facilita a dominação/doutrinação por outrem e faz com que a responsabilidade seja coletivizada - o indivíduo renuncia à sua capacidade de julgar e de decidir livremente para confiar no julgamento alheio em favor de um princípio de ordenamento. Aquele em que se deposita a confiança, que pode ser um líder ou chefe de Estado (ditador), passa a ser visto como um semideus, portador de uma única verdade acima de qualquer crítica. Aqueles que pensam de modo diferente são considerados hereges, pois, tal qual na igreja, é exigida a abnegação e o temor. A psique individual só encontra aceitação e validade quando se submete ao coletivo.

As instituições religiosas, cuja promessa é cuidar das almas individuais e auxiliar no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser singular, por meio da conexão com o sagrado, com o transcendente, ao contrário, realizam uma ação massificada, aprisionando o indivíduo dentro de uma organização social, servindo a propósitos de poder e ao Estado. Desse modo, o indivíduo tem seu valor singular diminuído e é enfraquecido e alienado de seu papel, pois transfere para as mãos da instituição, como um poder maior que si, a própria responsabilidade. Nesse sentido, a salvação e a transformação, que deveria depender da própria alma e esforço do indivíduo, é esperada como algo que vem de fora. As instituições e líderes religiosos ou políticos, e, também, as indústrias e grandes corporações, se valem de um estado onírico infantil dos indivíduos massificados, que se veem protegidos por esses líderes e pelo coletivo, como se estes representassem os pais - neste terreno, nada há para se preocupar, pois as necessidades e responsabilidades são competência de quem está no alto e tem as respostas para todas as perguntas. Com a desindividualização provocada pela ação de massas, os indivíduos sofrem uma degradação moral e espiritual, e ficam desprotegidos, à mercê do ataque de individualidades que são tiranas e perversas.

De acordo com Jung, a sociedade, a partir da idade moderna, sofre de uma neurotização geral, ou seja, os indivíduos sofrem de uma dissociação da personalidade. A sociedade passa a ter como característica uma perturbação espiritual em que há uma cisão da consciência. Um dos sintomas desta perturbação é o abismo entre fé e saber, em que há uma suposta supremacia da razão em detrimento de aspectos irracionais. Ao negar estes aspectos, reprime-se a força

instintiva da fé e não se reconhece o lado sombrio inconsciente. Esse estado dissociado necessita de organização e ordenamento e o indivíduo sucumbe facilmente a um estado de submissão.

Ao não reconhecer o lado sombrio do inconsciente, escolhe-se um bode expiatório para transferir a culpa e expurgar o mal (Perera, 2022). Todos aqueles que são discordantes do modelo coletivo e que desafiam o *status quo* são estigmatizados e apontados como portadores do mal. Como criança sensível e artista que fui, e, portanto, considerada diferente e esquisita, reconheço, em alguma medida, o complexo de bode expiatório como parte da minha experiência. Indivíduos sensíveis “podem, facilmente, parecer anormais perante os outros integrantes de seu ambiente” (Perera, 2022, p. 63), uma vez que conseguem observar uma sombra que a maior parte das pessoas prefere manter oculta. Assim, num nível inconsciente, despertam desconforto e são considerados ameaçadores e perigosos.

Artistas, mulheres, minorias sociais, políticas de esquerda (mas, e o petê?³²), são bodes expiatórios da cultura. Carregam a ideia de ameaça, de transgressores da norma. São estigmatizados como poluentes. São taxados de loucos, de feios, de inadequados. São desqualificados e marginalizados, ainda que carreguem valores e atitudes necessários à sociedade e à vida. Valores estes que os padrões culturais que reforçam a psicopatologia de massa preferem não olhar e manter na sombra. A cultura, no sentido normativo, define o que não é aceitável - aquilo que deve ser reprimido ou expulso. Geralmente trata-se de padrões emocionais e estéticos discordantes da tradição e dos costumes, como sensibilidade, intuição, introversão, ritmos pessoais, hábitos estéticos. Padrões esses que são inconscientes e reprimidos na maior parte dos indivíduos que projetam suas sombras em um bode-expiatório. A arte de vanguarda geralmente entra no rol daquilo que não é aceitável e que deve ser reprimido ou expulso. Geralmente, no tempo em que é feita, nem é reconhecida como arte. Quando se trata de uma arte que traz uma estética periférica, esta é criminalizada e marginalizada, a exemplo do grafite/pixo. Me lembro, nas minhas andanças por BH, de ficar maravilhada com os murais gigantes pintados pelo grupo “Cura”, no centro da capital. Sensíveis e coloridos, me dão esperança em meio à selva de concreto. A cidade já não é tão cinza. O trânsito, com o movimento, o barulho, já não parecem tão hostis com a arte estampando as fachadas dos prédios. Apesar disso, um desses murais foi alvo de um inquérito para verificar se houve crime ambiental por fazer referências à pichação - o que, para os organizadores do “Cura”, foi uma

³² Bordão repetido por simpatizantes da extrema direita no Brasil para questionar qualquer coisa errada que acontece no país, ainda que durante a direita no poder.

atitude racista por parte da Polícia. A obra tinha autorização do condomínio e das autoridades públicas competentes. Trata-se da obra “Deus é mãe”, pintada pelo artista Robinho Santana (com intervenções de outros artistas), que traz a representação de uma mulher negra, com uma criança no colo e outra sendo levada pelo braço. Como uma moldura em torno da cena, há a estética da pichação.

Figura 32 - Mural "Deus é mãe"



Fonte: página da Globo³³

Me pergunto, em pensamento, onde estão os corpos negros na cidade... A cena representada no mural me lembra o trecho do texto “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, em que Gloria Anzaldúa fala sobre as imagens estereotipadas que os brancos têm da mulher negra: “A negra doméstica, a pesada ama de leite com uma dúzia de crianças sugando seus seios” (Anzaldúa, 2000, p. 230). Penso na destinação de muitas das mulheres negras e periféricas em nossa sociedade. Muitas são mães solo e estão em empregos informais ou subempregos. Além disso, quem se importa com as mães negras que acolhem os corpos dos seus filhos executados pela polícia? Me pergunto, sobre a pichação que emoldura a obra: qual espaço as pessoas residentes em locais periféricos e marginalizados têm para se

³³ Imagem disponível em:

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/01/29/obra-em-fachada-de-predio-no-centro-de-bh-e-investigada-pela-policia-estao-criminalizando-a-arte-diz-curador.ghml>. Acesso em 13/10/2021

expressar, senão usando o “pixo” como linguagem? Não estão sendo, também, bodes expiatórios da cultura?

Os indivíduos identificados como bodes expiatórios acabam mais suscetíveis a abusos, pois sentem-se culpados, rejeitados, inferiorizados, anormais, segregados, estigmatizados. Sentem que precisam encobrir a culpa e a vergonha por perturbar a ordem, por serem ovelhas negras e patinhos feios, por não corresponderem ao padrão comum aceitável. Se identificam com tudo aquilo que é tachado de errado e de ruim. Desse modo, o ego fica enfraquecido, pois esses indivíduos têm dificuldade para encontrar a própria autoridade interior e vivem em uma condição de insegurança. Sylvia Brinton explica:

Os indivíduos identificados com o arquétipo do bode expiatório sentem-se portadores de comportamentos e atitudes vergonhosamente perniciosos e que rompem relações - que perturbam a figura parental. No nível mágico-matriarcal, em que a parte é tomada pelo todo, eles se identificam com tudo aquilo que é tachado de “errado”, de “feio” ou de “ruim”. A rejeição, com grande frequência, é inconsciente ou racionalizada em termos do superego (tanto pelos pais como pelo bode expiatório), mas suas raízes vão mais a fundo. Não é a atitude da criança que acarreta a rejeição, mas sim o que a criança é em relação aos pais. A criança é considerada diferente e, portanto, ameaçadora e execrável (Perera, 2022, p. 25).

Percebo que muitos estudantes são colocados nesse lugar de bode expiatório pelos pais, pela escola, pelos professores e até pelos colegas. São aqueles cujo comportamento põe em xeque a ordem da sala de aula ou aqueles que diferem no modo de aprender - taxados como tendo dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo aqueles que não são populares por serem considerados estranhos e diferentes da norma. Esses, são descridibilizados, rotulados, condenados e têm suas ações e atitudes identificadas como fracassos. “Com bastante frequência, a hierarquia autoritária do grupo exacerba a dificuldade inerente de diferenciação e inibe a divergência potencialmente criativa” (Perera, 2022, p. 204).

O encontro com a sombra faz parte da adolescência e há um impulso, nessa fase, para projetar a sombra no outro, de modo que o adolescente o faz escolhendo um bode expiatório e agindo de maneira cruel em relação a este. A dinâmica do *bullying* com ataques homofóbicos é um exemplo. Sendo assim, o adolescente projeta na vítima comportamentos que não consegue enfrentar em si. “O bode expiatório alivia temporariamente o adolescente do fardo emocional das características que ele considera repreensíveis em si mesmo, seja a fraqueza física, a vulnerabilidade emocional ou a sensação de ser tolo” (Frankel, 2021, p. 220). Deste modo, os que são considerados diferentes perdem a confiança nas próprias potencialidades e talentos e

alimentam a autorrejeição e o ódio a si, incapazes de corresponder ao ideal de virtude social e sem poder contar com uma figura interior de apoio.

Além de projetar a sombra nos colegas, os adolescentes testam a todo momento o caráter de um adulto confrontando sua sombra. Eles percebem facilmente quando um adulto não tem a sombra integrada e agem na vulnerabilidade desse adulto:

Eles são capazes de perceber se o adulto possui uma sombra bem integrada, como, por exemplo, um professor que não precisa gritar nem ameaçar puni-los para manter a ordem na sala de aula. Os alunos instintivamente respeitam sua autoridade. Em contraste, professores com sombras cindidas encontram muita dificuldade para afirmar seu poder e controle. Os adolescentes percebem sua vulnerabilidade e os empurram para situações em que sua autoridade é questionada (Frankel, 2021, p. 222).

Por sua vez, professores com sombra cindida podem projetar sua sombra em algum aluno que consideram inadequado. O confronto muito comum entre professores e alunos implica no confronto de ambos com a sombra.

Há muitos casos em que comportamentos são reprimidos na infância (como os artísticos, por exemplo, ou tudo aquilo que não se adequa à norma) e são empurrados para locais sombrios da psique. Nesses casos,

a sombra pode conter aspectos divinos, exuberantes, belos e poderosos da individualidade. Para as mulheres, especialmente, o mundo sombrio quase sempre contém modos refinados de ser que são proibidos na sua cultura ou que nela recebem pouco apoio. No fundo do poço da psique de muitas mulheres está a criadora visionária, a astuta reveladora da verdade, a vidente, a que pode falar bem de si mesma sem se censurar, que pode se encarar sem repulsa, que se esforça para aperfeiçoar seu talento (Estés, 2018, p.271).

Essa rejeição dos aspectos inaceitáveis, gera uma fome devoradora na alma, que tem vontade própria e fica borbulhando no inconsciente procurando uma maneira de sair para alcançar a liberdade, podendo irromper explosivamente.

Nós, mulheres, quando temos nossa potência criativa sufocada pelo patriarcado e não nos é permitido expressá-la; quando somos inferiorizadas e domesticadas; quando precisamos ocultar a vida criativa para nos adaptar; quando do acúmulo de funções muitas vezes não compartilhadas, reprimimos essa vida criativa, e podemos definhir ou explodir emocionalmente.

De acordo com Jung (2015), para que alguma mudança aconteça, e entendamos que podemos ser senhores do nosso próprio destino, sem sermos rebanho, é necessária a compreensão de si e um resgate do indivíduo singular por meio do autoconhecimento. Só assim poderemos

abandonar o comodismo e a irresponsabilidade moral e entender que somos coautores dos conflitos do mundo, deixando de encarar os outros a partir da nossa sombra menosprezada. Acontece que, no meu modo de entender, fica muito difícil uma pessoa se entender como indivíduo singular ou como coautora dos conflitos do mundo quando se é culturalmente oprimida.

Para Jung (2013), as experiências transcendentais e simbólicas vivenciadas de modo genuíno e autêntico pelo indivíduo sem negar o inconsciente, podem contribuir para a investigação da própria alma e o protegem das sugestões de massificação - esta, na verdade, intenciona o isolamento psíquico do indivíduo, pois, quanto menos os indivíduos se percebam interligados, mais consistente será a organização dominante. É necessário, portanto, dispender recursos morais e intelectuais e fazer um esforço sério para admitirmos nossas imperfeições ou aspectos reprimidos para, assim, esclarecer as forças adormecidas de nossa própria psique que passam despercebidas e deixar de projetar no outro a própria sombra passando a reconhecê-la em si. Com este reconhecimento da sombra e com a experiência da fé verdadeira (experiência do transcendente que impacta o indivíduo de dentro para fora, não imposta por uma religião institucionalizada), é possível deixar de ver o outro como inimigo - projeção que compromete o amor ao próximo. Desse modo, com o autoconhecimento, os indivíduos podem se fortalecer e deixar de ser unidades sociais impotentes, passando a compreender a importância dos elos de afeto nas relações humanas e que somos todos equivalentes, ou seja, que temos o mesmo valor, e que não faz sentido, se quisermos preservar a vida, que o desenvolvimento científico, técnico e social sejam usados para as intrigas, covardias, ganâncias, acumulações de bens, competição econômica, busca por poder. Este esforço para desenvolvimento e melhora da qualidade psíquica dos seres humanos só é possível por meio da experiência pessoal. Não é algo que o Estado ou outras instituições coletivas possam proporcionar - estas, ao contrário, potencialmente representam a perda da singularidade, como mostra Jung (2013b, p.67): "Felicidade e contentamento, equilíbrio psíquico e sentido da vida são experiências exclusivas do indivíduo, impossíveis de serem vividas pelo Estado que, de um lado, é em si apenas uma convenção entre indivíduos autônomos e, de outro, traz consigo a ameaça de se tornar onipotente e oprimir o homem singular".

Embora a transformação espiritual da humanidade ocorra de maneira lenta, a passos pequenos e imperceptíveis, "talvez valha a pena que cada um de nós se pergunte se, por acaso, o seu inconsciente conhece alguma coisa que possa ser útil a todos nós" (Jung, 2016, p. 129). Esta

transformação não se dá através de reflexão racional, mas sim, a partir da ampliação da consciência de indivíduos singulares e de sua qualidade moral. Sigo me perguntando, como posso, no meu limitado espaço de atuação, fazer alguma coisa para contribuir para a reversão deste processo de destruição da vida. Não me sinto no direito, como já expus anteriormente, de não fazer nada e ficar à espera de que outra pessoa faça alguma coisa. Até o momento penso que os caminhos que me são possíveis são: 1- dar atenção ao meu próprio processo de autoconhecimento. Segundo Jung (2013c, p.154), “todo o educador, no sentido mais amplo do termo, deveria propor-se sempre de novo a pergunta essencial: se ele procura realizar em si mesmo e em sua vida, do melhor modo possível e de acordo com sua consciência, tudo aquilo que ensina”. A influência para a transformação de indivíduos singulares não é possível a partir da persuasão, mas sim a partir da experiência, que, quando vivenciada, exerce influência sobre seu meio, mesmo involuntariamente; e 2- facilitar que, na escola onde ensino e aprendo, a arte seja um veículo de reconciliação entre consciente e inconsciente, de modo que, através da arte, os alunos sintam-se no direito de expressar conteúdos simbólicos e emocionais e pensar sobre os mesmos - facilitando a abertura ao processo de autoconhecimento a partir de uma perspectiva arteterapêutica e transdisciplinar – para além do conteúdo tradicional e não regido por normas lineares – de modo a abranger o educando de forma global – não calçado apenas no racionalismo.

2.2 Perspectiva arteterapêutica como prática transdisciplinar

A abertura ao processo de autoconhecimento na escola, como proposta transdisciplinar, pode apresentar aos estudantes dimensões para além da razão - como as dimensões espirituais, intuitivas, emocionais - sensibilizando, eliminando a arrogância e ampliando a consciência dos indivíduos para a solidariedade e para a interconexão planetária:

A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural e planetária, e cósmica. Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, consequentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento (D’Ambrosio, 2013).

Acredito que pensar em um mundo melhor, sem desigualdades, só é possível com humanização, e humanização se alcança com desenvolvimento da sensibilidade e do olhar para si e para as coisas que alimentam o espírito - essas coisas (que têm mais a ver com o ser que

com o ter), como a arte, nos salvam da prisão utilitária, nos dão um respiro, nos fazem olhar para nós mesmos e para os outros com brilho nos olhos de quem compartilha a vida - de forma não objetificada. Sem essas coisas ficamos ameaçados de uma desertificação do espírito e produzimos uma coletividade doente, que perde o sentido da vida. Ainda não tomamos consciência, enquanto humanidade, de que, como diz Ordine (2016, p. 35), “a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a educação constituem o líquido amniótico ideal no qual podem se desenvolver vigorosamente as ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum”.

Em diversas atividades realizadas com os alunos, no dia a dia em sala de aula, eu procuro mostrar a importância de estarmos abertos para esses saberes que possibilitam um olhar para dentro e abrem caminhos para o autoconhecimento. Em muitas delas, utilizo exercícios de introspecção e relaxamento, aliados a exercícios de imaginação - práticas muito comuns para iniciar processos de arteterapia:

Um caminho produtivo para facilitar o início do processo arteterapêutico pode ser a via da consciência corporal, dos exercícios de relaxamento das tensões e da colocação da respiração em estágios mais lentos e profundos para facilitar desbloqueios, permitindo mais fluência do processo criativo, pois esta providência rebaixa as funções da vigília, permitindo o acesso mais livre à camadas inconscientes. (Philippini, 1998).

Então, peço aos alunos que fechem os olhos por alguns instantes, foquem a atenção na respiração e no caminho que o ar percorre no corpo, enchendo os pulmões e renovando a vida a cada instante. Frequentemente, durante esses exercícios, proponho aos alunos que visualizem símbolos com a imaginação. A ideia é que cada um encontre seu próprio símbolo a partir do tema trabalhado. Utilizamos essas imagens que surgem como materiais para as criações artísticas. Numa dessas atividades, durante o exercício de introspecção, sugeri aos alunos que deixassem surgir na imaginação um símbolo que representasse a abertura para o próprio processo de autoconhecimento. Segue abaixo alguns desses relatos - bastante simbólicos. Percebemos que alguns são potencialmente arquetípicos, embora não seja possível fazer uma análise individualizada, já que a proposta foi coletiva:

"Meu símbolo representante foi algo como ondas, fluindo, se quebrando, se fundindo e voltando a ser um" (S. P.).

Imagino alguém se desprendendo de correntes presas a outras pessoas, e buscando a si mesmo (M. S.).

Uma grande porta branca repleta de luz, você vai até ela e tudo fica claro, claro da luz e da certeza de quem sou eu (K. S.).

É como se fosse um espiral brilhante e colorido (A. F.).

Avistei uma pessoa com enormes asas voando (A. A.).

A imagem que visualizei foi uma estrela no centro, com uma cor amarela bem forte e uma coroa verde e azul em cima desta estrela (N. P.).

Vejo uma porta, feita de uma madeira escura. Ela está aberta, no meio de um campo amarelado. A porta, me levaria aos meus profundos pensamentos (C. G.).

Vejo um grande rio que está meio poluído, mas aos poucos estou limpando (S. S.).

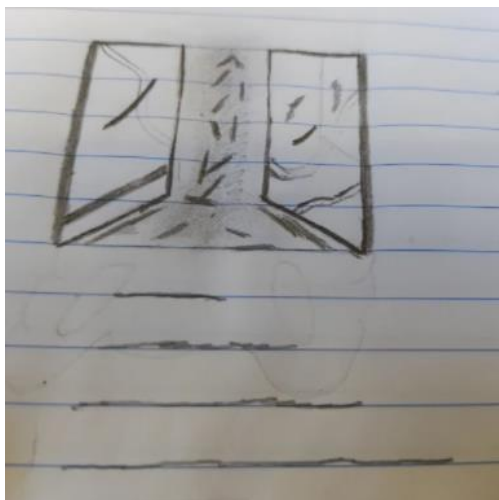
Figura 33 - Produção de alune (L.R.)



Fonte: arquivo pessoal

Eu desenhei na hora que escutei a música, peguei os lápis e comecei, veio coisas na minha cabeça, eu olhava e não sabia o que ia sair, eu deixei minha mente e mão no controle (L. R.).

Figura 34 - Produção de alune (P.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Um portão de ferro (algo metálico) grande com símbolos se abrindo e em volta tudo branco (P. O.).

Apresento práticas de meditação aos alunes (geralmente no início das aulas), como uma ferramenta para alcançar equilíbrio e bem-estar quando o mundo interno está em ebulição ou quando há angústia. Frequentemente encontro com ex-alunes na rua ou nas redes sociais, que relatam os benefícios dessas práticas na própria vida, para além da escola. As práticas realizadas junto aos alunes também me auxiliam a manter a saúde mental e lidar com a ansiedade na rotina, que é pesada. É muitas vezes o único momento que paro para prestar atenção na respiração.

Porém, a tarefa que proponho, de facilitar o olhar e a expressão de conteúdos do mundo interno é dificultada pelas consequências do racionalismo na educação pois esbarra em obstáculos curriculares, os quais priorizam conhecimentos utilitaristas e não valorizam as disciplinas humanísticas destinando escassos recursos e orçamentos para as mesmas. Afinal, “por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro?” Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?” (Ordini, 2016, p. 33).

A grade curricular é compartimentalizada e, na prática, os professores em geral tendem a negar qualquer expressão do mundo interno deles e dos estudantes. Aliás, os termos “grade curricular”, “disciplina”, “prova”, remetem a um modelo de escola que, por sua vez, remete à

prisão ou reformatório, como mostra Viviane Mosé³⁴. Os alunos precisam provar que são inocentes, pois se precisam fazer uma prova, já estão condenados de antemão. São apenas cinquenta minutos de aula de arte por semana em cada turma - o que torna muito difícil desenvolver um trabalho mais profundo. Neste contexto, o indivíduo não é visto de forma integral, com uma união entre corpo, mente e espírito. São valorizados apenas os conhecimentos que estão nos livros oficiais e os conteúdos que podem servir a alguma lógica de produção no capitalismo - como se os seres humanos fossem “meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (Hooks, 2017, p. 27). Há uma dissociação entre a vida, o mundo psíquico e a esfera do conhecimento. É desconsiderado que os seres humanos têm vidas e experiências complexas.

Além da limitação da grade curricular, muitos estudantes se comportam como herdeiros dessa cultura que valoriza apenas a razão. Alunos mais sensíveis e imaginativos, que dão vazão aos conteúdos simbólicos, frequentemente são colocados no lugar do bode expiatório, como já exposto acima) e sofrem bullying na escola, como se fossem aberrações que precisam ser expurgadas.

É muito sintomático que a arte - que pode proporcionar um contato com o universo inconsciente e simbólico, e que, por isso, representa uma porta de entrada ao processo de autoconhecimento - seja marginalizada e tenha um espaço tão reduzido e desvalorizado no currículo escolar. Precisamos perguntar o porquê de os representantes do poder hegemônico terem tanto medo da arte. Talvez porque a arte seja potência criativa de vida e, como tal, é transgressora e não aceita ser conformada. A arte, com suas expressões, também expõe a sombra daqueles que querem ocultá-la. Como diz meu orientador, o professor José Rodrigues, “apesar de todas as tentativas de controle, a vida sempre arruma seu jeito de se rebelar. Deve ser por isso que o poder quer tanto submeter a vida em todas as suas formas”. Vale lembrar que a arte resistiu a todas as ditaduras - “exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos” (Ordini, 2016, p. 33).

Além disso, os representantes do poder temem que os indivíduos conheçam a si mesmos, pois pessoas que buscam o autoconhecimento, se apropriam aos poucos de quem são e passam a

³⁴ “O que a escola deveria aprender antes de ensinar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xknexdD7h4>. Acesso em 19/03/2023

reconhecer as tentativas de opressão, de conformação e aprisionamento, passando a perceber que, para pertencer, precisam abrir mão de uma parte de si; precisam obedecer para que um outro (opressor) lhe dê um reconhecimento - lhe dê a chancela de existir (não enquanto sujeito com uma individualidade e narrativa própria, mas como objeto em uma linha de montagem que reproduz uma narrativa única, que já diz de antemão como devemos ser).

Os oprimidos (que tiveram seus conteúdos emocionais reprimidos), hospedam em si o opressor e passam a introjetar e se identificar com as sombras dele, seguindo suas pautas. Segundo Paulo Freire (2021, p. 49), uma das características dos oprimidos é a autodesvalia e uma “consciência servil em relação à consciência do senhor”. A liberdade, nesse contexto, passa a ser temida, porque não seguir o “senhor” implicaria a expulsão da sombra -diferentemente do pensamento de Jung, segundo o qual a sombra deve ser reconhecida e integrada ao consciente, e não expulsa. Nesse sentido, de acordo com Jung (2013), precisamos entender que nós, seres humanos, trazemos a sombra dentro de nós *a priori* - a sombra e o mal habitam a natureza instintiva humana e, não só é ilusão evitar o mal a qualquer custo como negligenciá-lo pode ter consequências funestas. É preciso parar de projetar a sombra e o mal no próximo - como se o outro estivesse do outro lado da trincheira - e reconhecer as características diabólicas internamente. Segundo Freire (2021), a expulsão desta sombra, geraria um vazio que precisaria ser preenchido com autonomia. Este temor não é consciente e faz com que se busque a segurança em outrem.

Apesar de alguma diferença, o pensamento de Freire traz fortes semelhanças e conexões com a psicologia de Jung no que diz respeito à necessidade de reconhecer um lugar de opressão e sugestão e alcançar a maturidade para caminhar com as próprias pernas.

Além disso, ambos os autores concordam que não seguir as pautas opressoras, implica assumir riscos, levando os oprimidos à uma não aceitação por seu senhor e por toda uma coletividade, o que instala o medo da rejeição que, por sua vez, perpetua a obediência.

Como já foi dito em outro momento deste texto, talvez os professores que reproduzem as pautas opressoras imponham regras rígidas aos estudantes com medo de perder o controle, pois, inconscientemente sabem que não têm controle sequer de si - embora se julguem os donos da razão. Acontece que a nossa psique, tal qual a natureza, é enigmática e sem limites. Sendo assim, não pode ser identificada somente com o consciente, e por meio do controle. O estímulo à arte e ao contato com o universo simbólico, a partir da perspectiva arteterapêutica, de modo

transdisciplinar na escola, pode confrontar as pautas opressoras, contribuindo para que os jovens de hoje desenvolvam a consciência de que a vida tem uma significação muito mais ampla que o mecanismo utilitarista de ganhar e gastar. Olhar para o ser humano de forma integral, sem negar o inconsciente, pode contribuir para que indivíduos atuem no mundo de maneira mais sensível. Além disso, o contato com o universo simbólico é capaz de despertar ainda, nos estudantes, a experiência do numinoso, do sagrado, restabelecendo o equilíbrio interior e o sentido da vida. E assim, abre-se a possibilidade de germinar a semente da individuação, fazendo com que o estudante vá se descobrindo e se diferenciando, rumo à autorrealização.

Jung (*apud* Frankel, 2021) descrevia mais tipicamente que o processo de individuação se inicia na segunda metade da vida, a partir de uma crise que força o ego a olhar para dentro e não mais unilateralmente na direção externa. Aqui, escolho o caminho que Richard Frankel apresenta, em *A Psique Adolescente*, a partir da Escola analítica do desenvolvimento, que compreende a individuação “como um processo que se estende pela vida toda” (Frankel, 2021, p. 172). Nesse sentido, “os conflitos e crises, a ferida à personalidade, as imagens de morte, renascimento e iniciação e o árduo sofrimento serão entendidos como parte da corrente de individuação que flui pela adolescência” (Frankel, 2021, p. 173).

O adolescente precisa diferenciar sua própria voz das vozes dos personagens que o cercam. Precisa refletir onde sua voz é abafada e se as escolhas que faz são autênticas. Nesta fase, “os valores neles inculcados pelos pais e a sociedade são testados” (Frankel, 2021, p. 236) e o adolescente é confrontado com a necessidade de descobrir o que quer para si e se está de acordo ou não com as regras morais impostas - muitas delas são hipócritas e injustas.

É também passando dos limites e confrontando as proibições e punições que o adolescente vai lidando com consequências reais. A partir disso, podem surgir sentimentos como remorso, tristeza e ele vai, assim, descobrindo se transgrediu ou não uma lei interna. “Como terapeutas, promovemos a individuação auxiliando o adolescente a se conscientizar de suas respostas autênticas ao mundo frente às pressões coletivas para se conformar aos padrões normativos” (Frankel, 2021, p. 237).

Acontece que, no sistema educacional conteudista em que estamos inseridos, os alunos são constantemente desestimulados a descobrir caminhos autênticos, que tenham a ver com quem são, pois precisam se adaptar a um modo de conhecer e atuar no mundo que é desconectado dos próprios afetos e motivações para a transformação de si. Ordine (2016, p. 16) mostra que "sem

grandes motivações interiores, o título de maior prestígio adquirido com o dinheiro não trará nenhum verdadeiro conhecimento, não favorecerá nenhuma autêntica metamorfose do espírito". É tanto conteúdo e prova (que nada avaliam), que não há tempo para pensar em si e no que pode trazer felicidade para além do dinheiro. Rubem Alves (2001a, p. 102) diz que “aquilo sobre o que se fala tem que estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente não é burra. Ela não carrega uma carga inútil”. Tenho um alune que descobriu o que fazia sentido para ele somente após a pandemia, pois teve um tempo sem precisar decorar conteúdos. Segue o seu relato:

Desde o início do ensino fundamental eu me tornei um aluno muito mecânico, fazia as coisas no automático e não pensava muito em artes, na verdade eu não via sentido em aprender a fazer um boneco de palito ou de jogar tintas aleatoriamente sobre uma tela, mas com a pandemia eu parei de me preocupar em decorar fórmulas para a escola e comecei a pensar no que eu gostava e percebi que eu era apaixonado por teatro e que o mundo das artes era algo magnífico. Antes eu acreditava que só seria feliz se trabalhasse em uma empresa ou algo do tipo, mas eu percebi que gostar do que eu faço é mais importante e isso não é algo que eu aprenderia normalmente na escola. Com as atividades que tinham sido feitas sobre o autoconhecimento eu pude me aprofundar ainda mais em mim mesmo e também rever gostos que eu tinha mas achava desnecessários para uma vida de sucesso (F. C.).

Meu alune descobriu, assim como Rubem Alves (2001a, p. 102), que “a escola é burra e incompetente porque ela não fala sobre aquilo que é vitalmente importante”. Ele precisou estar afastado da escola para descobrir o que importava na própria vida.

2.3 Estereótipos e liberdade de criar

Para que descubram os talentos e sintam-se estimulados a desenvolvê-los, é importante que os alunos se sintam no direito de serem gente - que sintam que sua expressão autêntica no mundo é reconhecida. Para auxiliar nesse processo, estímulo meus alunos a terem um diário de desenho, para criar livremente em qualquer momento que desejem, e não apenas na escola. No diário, não peço que eles expliquem o que cada conteúdo representa - embora muitas vezes eles escrevem. A ideia do diário é que cada alune sinta que tem um espaço só seu para se expressar, sem nenhum tema previamente dado. É uma proposta de liberdade, que traz implícita a mensagem de que o conteúdo que este alune tem para expressar também tem valor e importa, incluindo seu mundo interno - e não apenas os temas e conteúdos propostos pelos professores. O diário não é avaliado com nota, ou a ele não é atribuída a nota principal, para estar desvinculado da lógica utilitária e para facilitar que os registros nasçam sem precisar cumprir

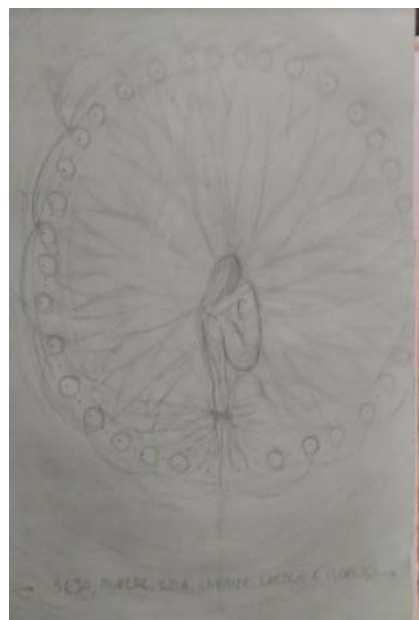
uma função de demanda externa, o que pode contribuir para uma maior autenticidade. Para além da liberdade de criar no diário livremente e em qualquer momento, às vezes sugiro que algumas imagens sejam feitas após exercícios de relaxamento e introspecção, que são conduzidos por mim ou enviados por meio de vídeos em atividades online. As imagens que surgem nos diários, frequentemente expressam conteúdos emocionais por meio de símbolos. Ao representar artisticamente os símbolos no papel, a energia psíquica acumulada tende a abrandar, trazendo algum alívio e bem-estar. Segue abaixo registros de algumas páginas dos diários dos alunos. Alguns apresentam apenas imagens e outros sentem necessidade de apresentar textos explicando o que as imagens representam - por isso nem todas as imagens abaixo são acompanhadas de textos:

Figura 35 - Produção de aluno (R.A.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 36 - Produção de aluno (R.A.)



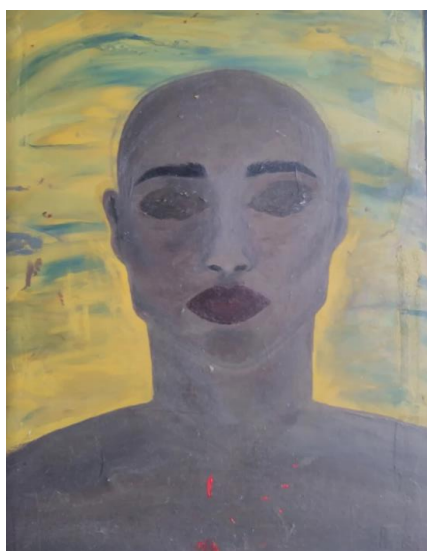
Fonte: arquivo pessoal

Figura 37 - Produção de alune (R.A.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 38 - Produção de alune (R.A.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 39 - Produção de alune (R.A.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 40 - Produção de alune (C.S.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 41 - Produção de alune (L.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 42 - Produção de alune (L.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 43 - Produção de alune (L.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 44 - Produção de alune (L.O.)



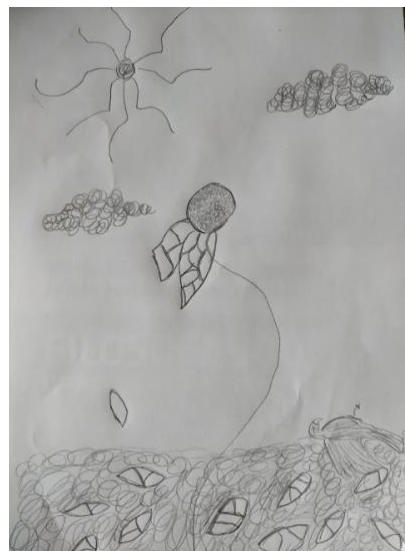
Fonte: arquivo pessoal

Figura 45 - Produção de alune (S.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 46 - Produção de alune (F.R.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 47 - Produção de alune (R.C.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 48 - Produção de alune (M.M.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 49 - Produção de alune (G.L.)

Fonte: arquivo pessoal

Desenho do círculo com o "eu" no meio: significa confusão em mim mesma, sentimentos presos. Neste dia não queria falar com ninguém, estava mal (G. L.).

Os desenhos abaixo foram feitos pela aluna no diário após uma prática de relaxamento conduzido. Ela relata a sensação:

Quando eu fiz essa técnica, foi literalmente igual essa foto, foi como se as coisas ruins tivessem sendo deixadas de lado, e florescendo coisas boas dentro de mim. Uma sensação maravilhosa (F.C.).

Figura 50 - Produção de alune (F.C.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 51 - Produção de alune (F.C.)

Fonte: arquivo pessoal

Um outro alune diz:

Minha mente é como um aprendiz
 Minhas mãos possuem a sabedoria
 Meus desenhos são aleatórios
 Mas entenderei eles um dia! (L. R.).

Figura 52 - Produção de alune (L.R.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 53 - Produção de alune (L.R.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 54 - Produção de alune (L.R.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 55 - Produção de alune (L.R.)

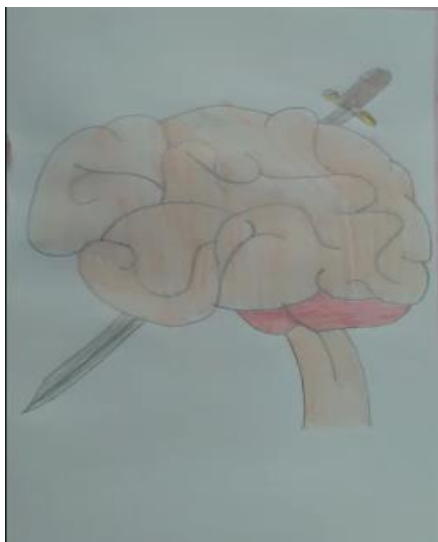


Fonte: arquivo pessoal

Figura 56 - Produção de alune (L.R.)



Fonte: arquivo pessoal

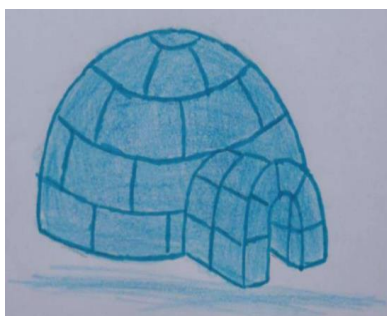
Figura 52 - Produção de alune (E.S.)

Fonte: arquivo pessoal

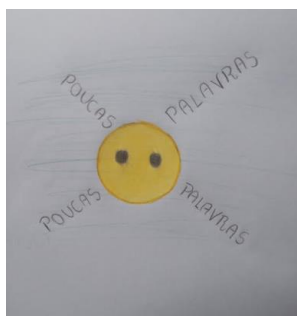
Figura 53 - Produção de alune (E.S.)

Fonte: arquivo pessoal

O alune N. P., de quem os desenhos e textos seguem abaixo, fez questão de relatar o que as imagens registradas no diário representaram para ele no processo de criação:

Figura 54 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 55 - Produção de alune (N.P.)

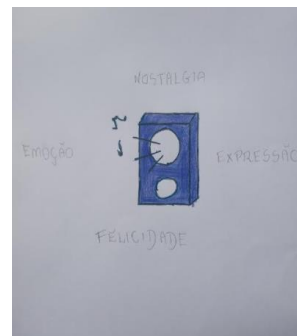
Fonte: arquivo pessoal

Figura 56 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 57 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 59 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 58 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

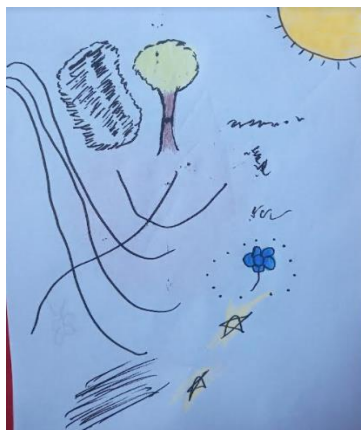
Figura 60 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Eu sempre fui um menino considerado mais “frio” (iglu), de muito pouca fala (emoji sem boca), e sempre no meu canto, onde pareço estar um pouco abalado (o menino sentado com as mãos no joelho). As pessoas acham que sou metido, chato, mas sempre foi o meu jeito, e eu gostava de ficar dessa forma. No passar do tempo, descobri que era prejudicial esse meu afastamento das pessoas, conviver no meu mundo, sem colegas nem nada. Portanto, retratei a estrela brilhante, como a luz que apareceu. Fiz as imagens da caixa de som (música), e o futebol (retrata pela bola de futebol). Onde era o meio que vi as pessoas serem legais, e a besteira que eu pensava acabou. Hoje em dia, tenho vários amigos, e sou bem mais alegre (imagem retratada do pássaro, quando aprende a voar, e se sente muito alegre) (N.P.).

Segue abaixo outra sequência de desenhos e relatos do mesmo alune, demonstrando um envolvimento dele com a proposta de utilizar a arte como ferramenta de autoconhecimento. Neste relato ele cita inclusive o quanto foi afetado emocionalmente pelo isolamento durante a pandemia:

Figura 61 - Produção de alune (N.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 62 - Produção de alune (N.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 63 - Produção de alune (N.P.)



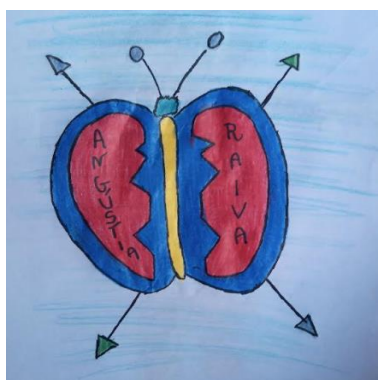
Fonte: arquivo pessoal

Figura 64 - Produção de alune (N.P.)

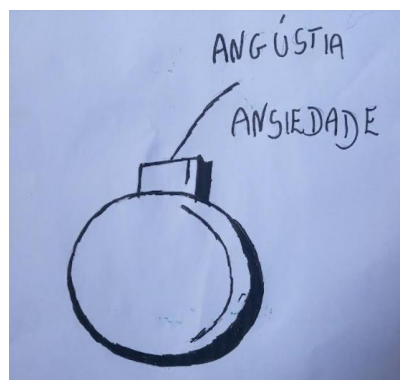
Fonte: arquivo pessoal

Figura 65 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 66 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Figura 67 - Produção de alune (N.P.)

Fonte: arquivo pessoal

Primeiramente fiz este desenho para demonstrar essa confusão que estou mental, como se viesse um vento e esparramasse tudo, deixando bagunçado. Depois retratei um barco, onde o mesmo não está avistando terras, e está perdido em alto mar. Isso está me demonstrando atualmente, onde estou perdido mentalmente, estou com um pouco de dificuldades de conciliar as coisas. Depois retratei 2 pássaros, um triste preso na gaiola e outro feliz voando. No momento atual, estou abalado, igual um pássaro preso. Está complicado para mim, porque às vezes só quero passar um tempo a sós, e tenho muitas para fazer e não consigo ter este tempo. O pássaro alegre, livre é para demonstrar o que quero ter mais a frente, a felicidade, sair de um "mundinho" que estou vivendo, e que não estou muito contente. A foto de um menino, homem parado e em volta vários traços, é para demonstrar os pensamentos, preocupações que estou tendo. Já a borboleta, com seu corpo composto por um coração partido, está mostrando o que está passando em minha mente, no caso um pouco de raiva e angústia. E por fim, a bomba. Mas porquê a bomba?

Mostrei a bomba, como um símbolo de conciliação de ansiedade que estou passando um pouco com a escola e fora da mesma. E a angústia com o tempo que queria para mim, para jogar bola, andar de bicicleta por um tempo maior. Professora, eu retratei o momento. Antes da pandemia era bem muito mais alegre, era bem melhor (N.P.).

Para que os conteúdos dos diários sejam autênticos, é sempre necessário estimular o rompimento com os estereótipos do desenho. Estereótipos estes que são recriados e bombardeados pela indústria do consumo, tais quais os *emojis* nas redes sociais. Essas imagens prontas, pretendem ser uma fórmula fácil e pré-digerida para expressar sentimentos. Entretanto, são superficiais, dada a complexidade dos nossos sentimentos e emoções. Os estudantes acabam reproduzindo muitos desses estereótipos nos trabalhos de arte. É extremamente difícil o rompimento com as imagens prontas. Ainda que muitas das atividades propostas com olhar terapêutico pretendam acessar conteúdos inconscientes genuínos e, possivelmente arquetípicos, podemos perceber, em muitos trabalhos dos estudantes aqui expostos, a barreira dos estereótipos.

Geralmente, quando pedimos a pessoas já crescidas para fazerem um desenho, a primeira reação costuma ser: “só sei desenhar bonequinho de palito”. Quando não são os bonequinhos de palito, são as mesmas estrelas, corações, nuvens, pássaros em “v”, etc. Existe uma história atribuída a Helen E. Buckley³⁵ que me foi apresentada na graduação e que sempre conto aos alunos com objetivo de estimular a libertação desses estereótipos:

O menino

Era uma vez um menino bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menino descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho!

-Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de desenhar.

Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse:

³⁵ Sem data - retirada da internet

Disponível em: http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/O_menininho.pdf

- Agora nós iremos desenhar flores.

O menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer:

- Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

-Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar. E o prato era um prato fundo.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Esta escola era maior ainda que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala.

Um dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho

Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala.

Quando veio até o menininho perguntou:

-Você não quer desenhar?

-Sim, o que nós vamos fazer?

-Eu não sei até que você o faça

- Como eu posso fazê-lo?

-Da maneira que você gostar

-E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um?

-Eu não sei! Respondeu por fim o menininho e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.

A história do menininho mostra que, ao termos nossas próprias visões de mundo desconsideradas e a imaginação podada na escola, o conhecimento passa a ser visto como algo que está distante da nossa própria experiência e dos nossos afetos. Assim, aprender passa a ser apenas um ato utilitário, com finalidade de dar uma resposta certa em prova - resposta esta que

é apenas uma memorização que logo será esquecida. Esta desconexão entre o conhecimento e o mundo interno dos afetos, gera uma falta de sentido que leva ao desânimo de aprender.

Após entrar em contato com essa história, os alunos começam a fazer arte de um jeito diferente, dando abertura a símbolos que seus próprios inconscientes produzem ou às críticas que fazem ao mundo, quando é arte conceitual. Passam a entender melhor o valor da imaginação e da observação do mundo a partir do próprio olhar. Frequentemente surgem também debates acerca dos condicionamentos a que são submetidos pela escola desde cedo. O aluno S. P. foi afetado por esta história:

A história apresentada nessa atividade foi realmente triste de ler, e ela nos faz pensar muitas coisas sobre desenhos e processos criativos. A limitação da criatividade, principalmente em crianças que estão na fase mais fértil para se imaginar as coisas, é um grande problema que acaba por oprimir e até fazer desaparecer as características distintivas de cada indivíduo. Como na história onde a professora "ensina" o jeito "certo" de desenhar uma flor, acaba por fazer desaparecer todas as outras interpretações de flores, e assim cria pessoas que não conseguem pensar e desenvolver por si próprias, cria pessoas que dependem de receber ordens para projetar ações, pessoas que ficam incapazes de pensar por si mesmas. No começo disse que a história é triste, e realmente me emocionou de ler, pois ver que uma criança tão criativa, mesmo que fictícia, tenha perdido sua autoavaliação do ambiente e interpretação própria das coisas para se tornar mais uma pessoa que foi doutrinada a copiar e seguir um padrão, é de partir o coração. Essa história me fez identificar alguns aspectos da minha vida, pois já fui de desenhar muito, desenhava sempre que podia, mas acabei desistindo disso e largando esse hábito pois não conseguia fazer um corpo ou personagem nos padrões que me foram colocados como bem desenhados ou bem-feitos, e isso me afastou dos desenhos. A história deixou claro que ter padrões como o que é correto, seguir um código para se criar arte, é a causa mortis da criatividade, é uma limitação que impede a manifestação de interpretações diferentes do mundo, e cria apenas indivíduos iguais e não pensantes (S.P.).

A história do garotinho nos afeta, pois reconhecemos nela algo que nos é roubado a cada dia na sociedade moderna/contemporânea, ou seja, a nossa própria singularidade, que é solapada pela sociedade racionalista/capitalista, embora esta nos dê a ilusão de que somos independentes e que vivemos de acordo com a própria escolha de quem somos.

2.4 Adolescência e cultura de massas: olhando para as máscaras

Máscara (Pitty)

“Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
 Mesmo que seja estranho, seja você
 Mesmo que seja
 Meu cabelo não é igual
 A sua roupa não é igual
 Ao meu tamanho, não é igual
 Ao seu caráter, não é igual
 Não é igual, não é igual, não é igual
 And I had enough of it, but I don't care
 I had enough of it, but I don't care
 I had enough of it, but I don't care
 I had enough, but I don't care
 Diga quem você é, me diga
 Me fale sobre a sua estrada
 Me conte sobre a sua vida
 E o importante é ser você
 Mesmo que seja estranho, seja você
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
 Mesmo que seja estranho, seja você
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
 Mesmo que seja estranho, seja você
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
 Mesmo que seja estranho, seja você”

A consciência individual se relaciona com a sociedade por meio de máscaras, que são necessárias ao desempenho do que se espera do indivíduo socialmente: “a sociedade espera e tem que esperar de todo indivíduo o melhor desempenho possível” (Jung, 2015, p. 82). Essas máscaras têm também a função de ocultar a verdadeira natureza do indivíduo, o que também tem sua importância. Entretanto, a identificação em um alto grau com a máscara, dificulta o conhecimento do si-mesmo. Para que o processo de autoconhecimento aconteça, é necessário que o indivíduo vá aos poucos se diferenciando dela, aprendendo a distinguir entre o que parece ser para si e o papel que desempenha para os outros.

O esforço do indivíduo em desempenhar o papel social com um alto grau de adaptação é fonte de neuroses, pois trata-se de um autossacrifício, de uma concessão ao mundo exterior, que não é totalmente aceita pelo inconsciente, pois, de acordo com Jung “o homem jamais conseguirá desembaraçar-se de si mesmo, em benefício de uma personalidade artificial” (Jung, 2015, p. 84).

Ao se referir a essa personalidade artificial, utilizada para transitar socialmente, Jung (2015) utiliza o termo *persona*. Originalmente, o autor apresenta a *persona* como a máscara que os atores usavam para desempenhar papéis no teatro. Assim como os atores, desempenhamos papéis na sociedade que apenas aparentam uma individualidade, mas que estão fortemente ligados à psique coletiva, pois não são reais, tratando-se apenas de uma adaptação ao coletivo. Quando perguntamos a alguém quem se é, esta pessoa poderá responder o nome, a ocupação, a religião em que foi educada, etc. Tudo isso são atributos de aparência e adaptação ao coletivo e diferem da individualidade essencial da pessoa.

Para Jung (2015), na medida em que os indivíduos se identificam completamente com a *persona*, tornam-se alienados e inconscientes do si-mesmo e das verdadeiras potencialidades. Ainda que o si-mesmo seja uma grandeza que nos ultrapassa, pois, por mais que a consciência seja ampliada jamais conseguirá abarcar o todo, ainda assim, tornar-se consciente de aspectos da *persona*, como o quanto se é vulnerável e adaptado aos padrões massificados da indústria do consumo, pode contribuir para o processo de autoconhecimento.

Assim, propus atividades aos meus alunos com o objetivo de estimular o pensamento crítico, a fim de trazer à consciência o questionamento sobre esses estereótipos e padrões não constituírem uma singularidade autêntica. Como parte dessas atividades, foram apresentados por mim e pelos alunos, no diálogo em sala de aula online, diversos exemplos sobre o modo como as indústrias do consumo e do entretenimento realizam um bombardeamento de informações de maneira massificada - informações estas que são introjetadas pela psique do indivíduo e reproduzidas sem questionamento através de comportamentos padronizados, como se fossem parte da própria individualidade, a partir da imitação dos modelos e clichês da indústria.

Questionamos, então, as máscaras sociais que vestimos para nos adaptar ao coletivo. Para estimular este questionamento, fizemos apreciação da música “Máscara” da cantora Pitty, em que a letra sugere que o importante é ser quem se é, ainda que sejamos estranhos; que não somos iguais; que devemos dar atenção à própria estrada.

Após a apreciação da música, questionei os alunos se eles achavam que a indústria do consumo, as mídias e propagandas, ao exporem um padrão de comportamento, dificultavam o processo de autoconhecimento. Segue algumas das suas reflexões:

Atualmente, com as redes sociais, se tornou muito mais fácil se tornar um "personagem" e seguir um padrão de uma bolha que você está inserido, causando uma falsa sensação de autoconhecimento ou pertencimento apenas por "copiar" um padrão do grupo que você está (S.P.).

Sim, as mídias, propagandas e redes sociais sempre estão nos influenciando, principalmente nós jovens que estamos descobrindo o que gostamos e queremos ser. Mas, nem sempre essa influência é positiva, pois a maioria que se passa nesses meios de comunicação são as pessoas "perfeitas" que não somos, podendo até desenvolver depressões e insatisfação consigo mesmo (A. O.).

Essas propagandas tendem a padronizar as pessoas fisicamente, querem que todos tenham a mesma embalagem perfeita (O. C.).

A mídia faz um contexto em volta daquilo que estão divulgando como se aquilo fosse o certo a ser seguido e a ser feito (E. S.).

As pessoas são influenciadas a serem iguais e se você não é você é excluído e uma hora ou outra vai acabar virando só mais um (A. F.).

Normalmente as pessoas ficam muito fixadas naquilo que estão vendo, focam naquilo e em como se tornar aquilo, o que acaba fazendo com que elas esqueçam de focar em si mesmas e no seu jeitinho (A. A.).

A maioria dessas propagandas de TV, não mostram o verdadeiro defeito das pessoas. Porque sempre aparecem pessoas perfeitas sem um defeito, e na minha opinião isso sim atrapalha nosso autoconhecimento, pois podemos acabar nos comparando com elas (C. G.).

Essas propagandas criam estereótipos que se tornam um padrão a ser seguido, e todos seguem esse padrão pois querem ser aceitos (S. S.).

Se comparar e ver que não se encaixa cria uma máscara diante das pessoas, mas principalmente para si mesmo. E por causa disso, não apreciamos o que realmente somos. Seres de luz com infinitas possibilidades de fazer a diferença (R. A.).

As pessoas que não se enquadram/se identificam nesse padrão se sentem oprimidas para serem quem realmente são (S. C.).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), com o advento do capitalismo tardio, o processo de racionalização ocidental volta-se para uma mercantilização da cultura de forma dominante - utilizando cinema, rádio, revistas, como forma de promover a enganação das massas com objetivo de gerar lucro e controle social - trata-se do surgimento da "Indústria Cultural", como denominaram os autores. Se trouxermos o pensamento deles para a contemporaneidade, podemos incluir também a internet e outros meios digitais, usados hoje com a mesma lógica de dominação e finalidade de obtenção de lucro.

Com o processo de industrialização e o advento da sociedade de massas, há uma exploração desmedida dos recursos da natureza e da força de trabalho, sempre visando alguma rentabilidade e desempenho. As pessoas são tratadas como consumidores e/ou produtores, ou

seja, são objetificadas. A concepção de individualidade, nesta lógica, é reduzida à identificação com o universal, ou seja, todos devem “se ajustar ao que impõe o sistema” (Adorno, 2002, p. 54). A Indústria Cultural quer fazer parecer que o indivíduo é independente, mas trata-se de uma noção enganosa, pois estamos submetidos aos seus ditames de consumo, que diz como devemos ser e nos comportar - tal qual os modelos dos filmes, das séries, das propagandas. Trata-se de uma noção enganosa da particularidade do EU, em que o indivíduo deve copiar comportamentos e naturalizá-los como se fossem seus. Isso é denominado por Adorno de “pseudo-individualidade” (Adorno, 2002, p. 56). É a partir da naturalização dos comportamentos estereotipados, copiados dos astros e modelos eleitos, que a indústria captura os indivíduos e mantém a manipulação: “a paixão por aqueles modelos vive da satisfação secreta de, finalmente, estarmos dispensados da fadiga da individualização, mesmo que seja pelo esforço - ainda mais trabalhoso - da imitação” (Adorno, 2002, p. 58).

A sociedade industrializada passa a controlar cada comportamento humano instituindo princípios universais que excluem o caráter de singularidade e que nos submetem radicalmente ao poder do capital, esvaziando a nossa subjetividade e capacidade de reflexão³⁶.

Os meios de comunicação de massa e o entretenimento passam a ditar as regras do jogo, no qual interessa mais o valor de troca que o valor de uso, ou seja, interessa mais o que os produtos representam na sociedade, como prestígio e *status quo*, sejam eles entretenimento ou objetos de uso. Para exemplificar essa manipulação aos meus alunos e o quanto somos levados a escolher os produtos pelo valor de troca, costumo perguntar a eles o porquê de desejarem uma determinada marca de tênis. Com a conversa, eles chegam à reflexão de que escolhem pelo que a marca representa além do uso, seja pela ideia de importância social, masculinidade ou poder de sedução... ou seja, o que interessa é a troca por estes valores e não necessariamente o valor de uso ou a qualidade daquele produto. Não interessa quem o produziu, se foi fruto de trabalho escravo, infantil; ou se a indústria se importa com a preservação do meio ambiente. Também não faz diferença a identidade autêntica ou a personalidade de cada um nessa escolha. Importa o desejo de pertencer, de ter aquele produto a partir do que ele representa socialmente. Importa o consumo de algo que é reproduzido e desejado igualmente por todos, como a mesma dancinha do *tiktok* sendo gravada infinitamente.

³⁶ De acordo com Adorno, a manipulação da indústria é possível porque “o princípio da individualidade sempre foi contraditório. Antes de tudo, nunca se chegou a uma verdadeira individualização.” (ADORNO, 2002, p. 56-57)

A indústria cultural quer fazer crer que há possibilidades de escolha entre as mercadorias apresentadas - sejam produtos materiais ou entretenimento. Entretanto, trata-se de uma “apologia das mercadorias sempre iguais sob etiquetas diferentes” (Adorno, 2002, p. 63). As diferenças entre os produtos e as possibilidades de escolha são pequenas e calculadas pela indústria, dos tênis da moda às músicas - todas com os mesmos acordes simples e de fácil reprodução. Os produtos são divididos por nichos de mercado, podendo ser comprados por pessoas de quaisquer classes econômicas, para manter o sistema funcionando - seja como empregados ou como clientes “em qualquer dos casos permanecem objetos” (Adorno, 2002, p. 45).

Acontece que, quando falamos em entretenimento, o mesmo conteúdo estético, padronizado, empobrecido e de fácil digestão, chega igual para que todos consumam e alimentem a Indústria Cultural, sem precisar de grandes reflexões ou qualquer tipo de aprofundamento, estudo e desenvolvimento da percepção. São músicas com acordes simples, filmes com narrativas pobres, programas de tv apelativos, que se apropriam tanto da arte erudita quanto da arte popular para que os indivíduos sejam estimulados a consumir sem pensar e, assim, permanecerem distraídos, entretidos, somente usufruindo de um prazer com pouca profundidade e esvaziado de sentido, por meio da articulação de mensagens espetaculares e grandiosas, rápidas e voláteis.. Estamos expostos a todo instante e desde o berço a estes conteúdos. Somos tomados pelos apelos emocionais e hipnotizados pelos bombardeios de sensações, cores, sons e movimentos. Tornamo-nos, com isso, esvaziados e empobrecidos da capacidade de reflexão crítica pelo consumo desenfreado dos produtos da indústria cultural. O que importa é o prazer e a diversão após um longo e exaustivo dia de trabalho mecanizado:

para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo - que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante - mas por meio de sinais. Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada (Adorno, 2002, p. 31).

A internet, que poderia contribuir para o desenvolvimento de uma individualidade rica e diferenciada, tende também a manter os indivíduos na superficialidade - obedecendo à “implacável lógica da eficácia pela eficácia” (Nicolescu, 2001) – a partir da manipulação psicológica proporcionada pela indústria da tecnologia e das mídias sociais. Através delas, insere-se o conceito de “capitalismo da vigilância” (Orlowski, 2020), que realiza o rastreamento dos dados dos indivíduos e a venda das informações, com objetivo de obter lucro e explorar a vulnerabilidade dos consumidores, por meio dos estímulos aos hábitos inconscientes que

impactam na autopercepção dos indivíduos, gerando uma desconexão com a possibilidade de descoberta de si.

Não podemos nos esquecer que, em nosso país, a linguagem massificada nas redes sociais e nos veículos jornalísticos têm sido utilizada inclusive para incitar ódio e violência, vindos de políticas autoritárias que, muitas vezes, suscitam o extermínio ao outro, sendo o outro todo aquele que luta contra privilégios ou que é diferente da norma colonial. Trata-se de propagandas políticas fascistas disfarçadas de jornalismo: com discursos prontos e intolerantes, sem compromisso com a verdade, mas reproduzidas como se fossem reais.

Estamos na era das Fake News, e as massas, vulneráveis e com pensamento acrítico, absorvem facilmente os clichês dos discursos. Essa massificação é antipolítica (Tiburi, 2022), pois aniquila a singularidade e o diálogo com o diverso e com aqueles que são marcados como indesejáveis. As massas precisam de modelos e líderes que conduzam o processo de manipulação. Vejo, na prática diária da sala de aula, muitos estudantes absorvendo esses discursos políticos massificados e intolerantes. Reproduzem principalmente posturas homofóbicas, justificadas pela religião e, de certa forma, autorizadas e endossadas por políticos autoritários, vendidos como heróis pela indústria cultural.

Mas o que dizer dos jovens que discursam de maneira fascista? Jovens manipulados, usados pela indústria cultural da antipolítica levados a agir por empresários e patrocinadores, saberão o que dizem? Ora, manipular jovens e crianças é o que há de mais perverso, pois se trata de uma manipulação em segunda potência, aquela que opera sobre quem não tem como se defender. Por outro lado, essa manipulação implica a morte da esperança no futuro simbolizado por jovens e crianças (Tiburi, 2022, p. 54).

Não há regras ou limites de responsabilidades. Os ditos “formadores de opinião” disseminam ódio e mentiras e se valem de uma suposta “liberdade de expressão”. A violência simbólica do discurso acaba por desencadear em violência física, vista hoje acontecendo até mesmo dentro das escolas, por estudantes ou não, muitos incentivados por grupos de extermínio neonazistas, que usam as redes sociais de forma organizada para atrair adolescentes e convencê-los de que são heróis e têm a missão de limpar do país aqueles que são indesejáveis.

Os adolescentes são presa fácil para consumo pela sombra coletiva. A mobilização da juventude alemã por Hitler em um exército disciplinado para impor as doutrinas do Terceiro Reich é um bom exemplo. Nesse caso, ser um membro do partido da juventude significava uma identificação com os ideais coletivos do nazismo. Hoje, o movimento neonazista/skinhead também deriva muito da força de pessoas jovens (Frankel, 2021, p. 210).

Com a influência das redes virtuais perversas, o outro e o sentimento de alteridade perdem o seu lugar e muitas pessoas já não se preocupam se estão ofendendo ou magoando alguém. Precisamos nos perguntar: em que medida essa perversão materializa-se em ataques físicos como os que tem acontecido nas escolas? E em que medida os discursos de ódio bolsonarista, que nos últimos anos parecem ter despertado o que há de pior em uma grande parte dos brasileiros, tem a ver com o aumento desses ataques? Teria a ver com o fato de, com o crescente extremismo da direita política, ter crescido também o culto às armas e ao militarismo? É necessário ainda que nos perguntemos o porquê de o alvo de ataques serem as escolas. Teria a ver com o desprezo pelo conhecimento que esse tipo de discurso reproduz? Teria a ver com a desqualificação dos professores, uma vez que a extrema direita os colocou como inimigos? Afinal, uma educação libertadora dificulta o avanço de uma extrema direita ultra conservadora, já que um estudante com pensamento crítico tende a reconhecer as feridas coloniais mal resolvidas do nosso país e a buscar se livrar de atitudes preconceituosas e intolerantes. Até porque, apesar de ser importante fazer parte do grupo, “inversamente, os adolescentes possuem uma habilidade excepcional para reconhecer e questionar os ideais coletivos” (Frankel, 2021, p. 210). Um estudante com pensamento crítico será menos vulnerável a ideologias extremistas e irá filtrar melhor aquilo que é reproduzido na internet. Hoje já se fala na necessidade de uma regulamentação da mídia, mas ainda está no campo das discussões. Daí ser da maior importância as políticas de saúde mental direcionadas aos adolescentes, e também o desenvolvimento da consciência crítica para que se questionem sobre os efeitos da massificação e do próprio ódio, afinal, ódio e ressentimento sempre foram usados como estratégia para manipular as massas.

Muito se questiona se jogos digitais violentos contribuem para essa onda de violência nas escolas. Richard Frankel fala sobre a fascinação dos adolescentes com filmes violentos. Segundo o autor, há, na adolescência, uma necessidade de encontro com a sombra e o contato com os filmes “é uma forma de a psique adolescente encontrar e elaborar o material da sombra no campo da imaginação” (Frankel, 2021, p. 213). Nesse sentido, o contato com essas imagens pode ajudar a conter impulsos agressivos e destrutivos, que são assimilados como histórias, assim como o papel que os contos de fadas têm para as crianças.

Não proponho discutir se os jogos digitais violentos contribuem para estimular a violência ou para, de certa forma, conter os impulsos agressivos, visto o paradoxo da questão, que impõe estudos mais aprofundados. O que eu questiono aqui, a partir da discussão sobre a manipulação

das massas (e que envolve os jogos como objeto a ser consumido) é o fato de esse material ser produto de uma indústria cultural que tem como fim último o lucro e que fará qualquer coisa para capturar o público de maneira objetificada, de acordo com o nicho de mercado ao qual aquele público pertence. E, como educadora, me pergunto de que maneira posso atuar junto aos adolescentes em formação, para um pensamento mais crítico.

A absorção de conteúdos da indústria cultural como verdades, gera uma desindividualização para se misturar na massa. O individual/singular, nesse sentido, passa a ser menos importante que o universal. Na sociedade de massas, não se distingue os elementos singulares que a compõem. A indústria explora uma carência que é o desejo de pertencer, de ser aceito, de parecer com o astro do cinema, com a influenciadora, ou com o jogador de futebol, ou com a garota da propaganda que tem barriga negativa e dentes brancos. Sempre ideais superficiais de ser e dentro de normas que estão sempre de acordo com o pensamento colonial - e que são constantemente atualizados nas fotos das redes sociais. Essa sedução que a indústria cultural promove escamoteia seu caráter violento e opressor.

As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a ideia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livre do suor das axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 138).

A ideia de que o público consome o que a indústria cultural produz porque gosta, uma vez que os clichês são aceitos sem oposição, é um engodo, pois somos expostos desde muito cedo as estratégias de manipulação, as quais nos inserem num complexo de necessidades e valores estéticos que tornam o sistema impermeável. Os produtos da indústria cultural estão em todos os lugares: outdoors, vitrines, redes sociais, nos carros de som, nas casas; de modo que é arraigada a ideia de que, para ser social, é preciso usar determinados produtos, escutar determinadas músicas, assistir determinados filmes e séries. São produtos facilmente substituíveis e somos levados a crer que escolhemos pelo nosso próprio gosto e de acordo com nossa própria identidade.

A indústria cultural, portanto, estimula a aparência de uma individualidade falsa, por ser um papel desempenhado para aceitação e adaptação ao coletivo, ou seja, ela estimula o uso impensado e acrítico das máscaras sociais. Voltando à Jung, como a persona é um compromisso entre o indivíduo e a sociedade, em que há a preponderância do coletivo, o indivíduo, nesse

sentido, precisa corresponder a um ideal social – como um dever a ser seguido: “Através da persona o homem quer parecer isto ou aquilo, ou então se esconde atrás de uma ‘máscara’, ou até mesmo constrói uma personalidade definida, a modo de muralha protetora” (Jung, 2015, p. 64). E é justamente nessa necessidade de pertencimento ao coletivo, por meio do ideal social, que a Indústria Cultural atua para controlar o comportamento humano.

Na adolescência, há uma ênfase na persona, pois é melhor misturar-se ao grupo para não ser notado em suas vulnerabilidades. A persona, nesse sentido, é o principal mediador com o mundo externo. Trata-se de uma autoproteção que precisa ser respeitada. O medo de ser diferente e de sofrer *bullying* é uma constante. Desse modo, os adolescentes usam máscaras coletivas para se proteger. “Muita atenção é dada a como se vestem, com quem se relacionam e como falam” (Frankel, 2021, p. 192). Sendo assim, não podemos forçar que outras partes do self sejam expostas, mas podemos mostrar que há possibilidades de ver para além das máscaras, quando se estiver pronto. Precisamos considerar também que a identificação do adolescente com uma persona através das características de um ídolo - uma figura coletiva da cultura de massas, como um músico, um herói, ou um esportista, por exemplo - pode indicar a semente da individualidade desse adolescente. Jung (2015) mostrou que existe algo de individual na escolha da persona, uma vez que o self inconsciente não pode ser totalmente reprimido. Muitas vezes, as escolhas dos adolescentes em relação à persona podem, assim, indicar também traços da própria individualidade. “A formação da persona nos anos da adolescência tem importância tremenda para moldar a personalidade na vida adulta” (Frankel, 2021, p. 201). Além disso, a identificação com certos conteúdos coletivos pode indicar um diálogo com sentimentos que aqueles ídolos representam para o adolescente. A identificação com músicas tristes, por exemplo, pode dialogar com o próprio sofrimento.

Ao mesmo tempo que existe uma ênfase no pertencimento através da persona, na fase da adolescência, há também uma luta para descobrir a própria individualidade, que pode ser manifestada em modos de vestir que desafiam os padrões, com tatuagens, piercings, cabelos tingidos. Os adolescentes são confrontados o tempo todo com a pressão para se conformarem a um determinado padrão e ficam paradoxalmente entre a necessidade de adaptação e a autodiferenciação através da rebeldia. A persona para o adolescente, nesse sentido, é fluida e experimentada como um fator de individuação, que transita por múltiplas identidades no caminho do desenvolvimento da personalidade, sem que essa multiplicidade seja patológica, como no caso da esquizofrenia.

Os adolescentes possuem fluidez com suas personas e compreendem o poder das máscaras. Eles usam sua habilidade hermética para transitar com destreza entre diferentes estilos de autoapresentação para enganar e confundir os que estão de fora. Os adolescentes podem levar uma vida dupla, aparecendo de uma forma para a família, os professores e os vizinhos, enquanto apresentam uma face radicalmente diferente para seu círculo de amigos íntimos. Eles são mestres do disfarce (Frankel, 2021, p. 224).

Além de mestres do disfarce, e por estarem em uma fase em que a persona é um elemento bastante forte na construção da individuação, os adolescentes têm, também, facilidade para perceber as máscaras usadas por adultos e podem enxergá-las como traços de falsidade e hipocrisia.

Por estarem submersos na tarefa de experimentação da persona, os adolescentes compreendem intuitivamente a psicologia das máscaras e a poderosa dinâmica da revelação e ocultação da identidade. Eles possuem uma habilidade cínica quando se trata de reconhecer um adulto excessivamente identificado com sua persona (Frankel, 2021, p. 196).

O olhar aguçado dos adolescentes para com os papéis que os adultos representam, lidos como traços de falsidade, faz com que muitos professores sofram ataques de estudantes, com comentários de provocação e zombaria que expõem sentimentos os quais os professores se esforçam por reprimir e ocultar. Os docentes que mantêm uma máscara estereotipada e que não conseguem brincar de forma flexível com a própria persona são, muitas vezes, devorados pelos estudantes, ou, usam do autoritarismo para lidar com essas situações.

Os adolescentes experienciam a persona, portanto, não só como mediador na construção da subjetividade e individuação, mas também como proteção, resistência e até mesmo enfrentamento perante as inflexibilidades de máscaras estereotipadas com as quais lidam socialmente, inclusive no âmbito escolar.

A partir da concepção de persona de Jung (2015), propus que cada alune criasse uma máscara artística conceitual, representando as que usamos para nos apresentar na sociedade, assim como os padrões e exigências que a indústria do consumo apresenta como modelos a serem seguidos. A ideia foi estimular que os alunes tomassem consciência do quanto se identificam com a persona e com a máscara que usam para serem aceitos, a partir da influência da indústria do consumo, levando-os à percepção de que essas máscaras não correspondem às verdadeiras potencialidades de quem se é.

Na grande maioria das máscaras criadas, o padrão de corpo perfeito foi o assunto que mais apareceu, demonstrando o quanto eles se sentem afetados pela opressão da indústria do consumo e seus estereótipos, assim como a pressão que sentem para se adequar aos padrões. Entre as máscaras apresentadas, podemos ver representação de linhas de cirurgia plástica; palavras como “magra”, “branca”, “cabelo liso” - entre outras, demonstrando o pensamento de dominação colonial eurocêntrico a que estamos submetidos enquanto sociedade.

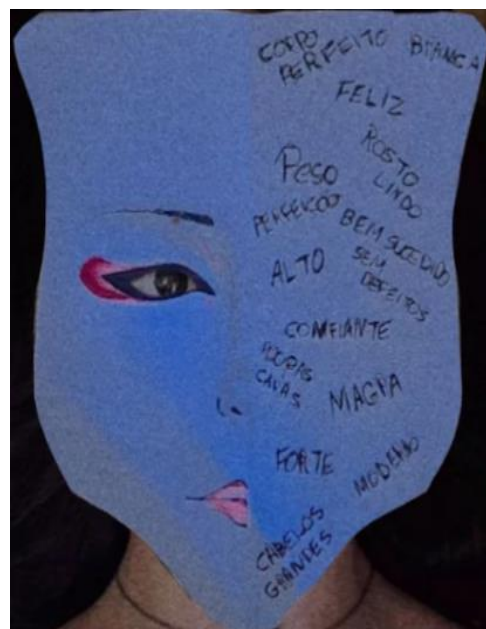
Seguem algumas produções:

Figura 68 - Produção de alune (S.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 69 - Produção de alune (M.S.)



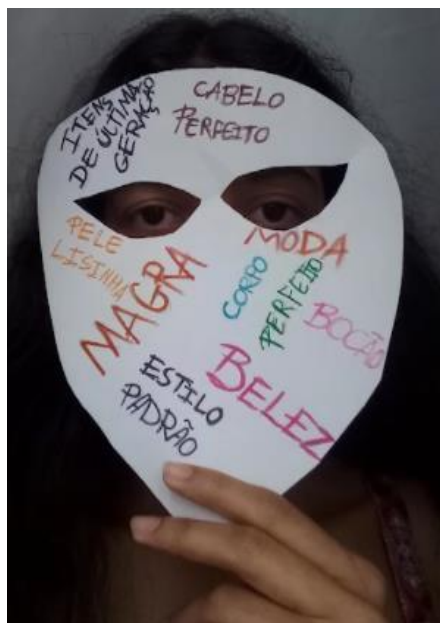
Fonte: arquivo pessoal

Figura 70 - Produção de alune (O.C.)



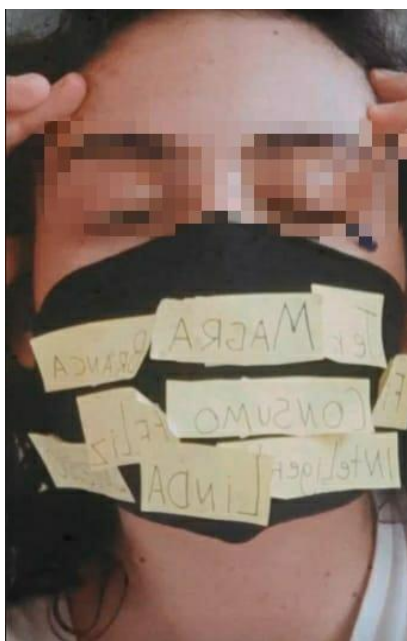
Fonte: arquivo pessoal

Figura 71 - Produção de alune (A.A.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 72 - Produção de alune (C.G.)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 73 - Produção de alune (L.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Ao observar as produções artísticas das máscaras e os relatos, me lembro de um minipoema de Rupi Kaur, que diz:

Uma indústria de um trilhão de dólares estaria arruinada
se acreditássemos que já somos lindas
(Kaur, R. 2018, p. 224)

...

Eu me lembro bem de mim na fase da adolescência. Queria ser “a diferentona”, mas sofria por não me adaptar. Como reconheço essa experiência como algo importante em minha vida, acredito que eu tenha bastante empatia na lida com os adolescentes. Consigo me identificar também com o lado confrontador próprio dessa fase. Seria por isso que o público adolescente é o meu preferido de trabalhar? A identificação com o conflito na relação com a autoridade, o gosto por assuntos desafiadores e polêmicos que rompem padrões estereotipados, tudo isso foi muito marcante para mim e acredito que facilita minha relação com os estudantes do ensino médio. Falando da minha própria persona, eu ainda prefiro ser vista como aquela que não se conforma e que luta contra a corrente da massificação.

Acontece que, quando relacionamos a necessidade de desafiar padrões com a indústria cultural, precisamos entender que esta se apropria dos desejos do público. Portanto, a indústria irá vender a calça rasgada, por exemplo, se apropriando do que ela representa enquanto um símbolo de rebeldia. Sendo assim, a calça rasgada deixará de ter esse sentido original para ser mais um produto de massa e adaptação ao coletivo.

Assim, ter em mente a maneira como o racionalismo, a partir das suas várias formas de controle social, impacta no autoconhecimento, me ajuda a pensar e avaliar constantemente a minha prática em sala de aula.

2.5 Quem sou eu?

Essa ideia de beleza
 é fabricada
 eu não
 (Kaur, R. 2018, p. 146)
 ...

Após a proposta apresentada anteriormente, com o objetivo da conscientização de que usamos máscaras para sobreviver na sociedade, e após pensar sobre quem somos para além dos condicionamentos e papéis sociais estereotipados, propus uma atividade com o tema “Quem sou eu?”

Este é um tema frequentemente trabalhado em propostas arteterapêuticas com grupos, que permite uma abertura para o processo de individuação, a partir da expansão da criatividade e do acesso a conteúdos simbólicos, em acordo com Angela Philippini (1998), ao afirmar que

Nos trabalhos com grupos, em intervalos temporais curtos como em work-shops, por exemplo, é produtivo terapeuticamente poder utilizar como continentes simbólicos, temas ligados à exploração, expansão e transformação do processo criativo. O percurso deste universo é ativado a partir da reflexão sobre questões como: · Quem sou eu? · Do que eu necessito? · O que pretendo realizar? · O que devo transformar? · Qual o meu dom ou talento? Estas, ou questões similares, funcionam como recursos auxiliares na preparação e estruturação de um espaço criativo interno, uma tarefa essencial para permitir a expressão e produção simbólica mais fluente. O processo terapêutico é, então, um trajeto marcado por símbolos, que assinalam e informam sobre estágios da jornada da individuação de cada um (Philippini, 1998, s/página).

Na sequência desta reflexão, apresentei aos alunos o poema de Paulo Leminski (2013): “Incenso fosse Música”:

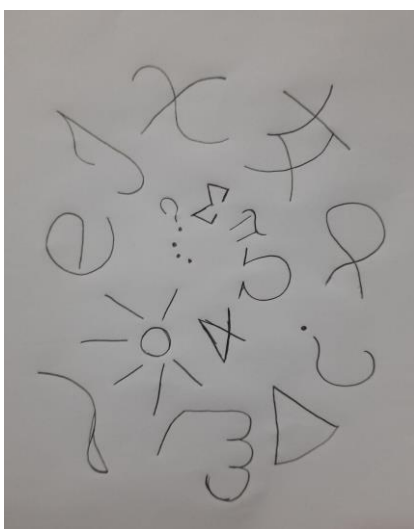
Isso de querer ser
 exatamente aquilo
 que a gente é
 ainda vai
 nos levar além.

Em seguida, fiz a seguinte proposta de atividade: “Procure um local tranquilo, feche os olhos e preste atenção na sua respiração e no seu ritmo interno. Vá inspirando profundamente e soltando o ar devagar, relaxando o corpo e acalmando as emoções. Ainda de olhos fechados, deixe surgir imagens e símbolos que expressam quem você é. Não se preocupe com certo e errado, deixe

surgir os símbolos livremente. Não é necessário entender completamente as imagens que surgirem: preste atenção nas cores, formas, texturas, tamanhos e se as imagens são figurativas ou abstratas. Após fazer o exercício de introspecção, represente no papel, através de desenho livre ou pintura, os símbolos que surgiram em sua mente com o tema "Quem sou eu". Após realizar os desenhos, olhe para eles demoradamente e escreva o que representam para você. Você pode escrever um texto, uma poesia ou trecho de música, ou palavras soltas..."

Seguem as produções artísticas dessa atividade:

Figura 74 - Produção de alune (S.P.)



Fonte: arquivo pessoal

Narciso bruxuleante
Pássaros tremeluzentes
Eles oscilam fracamente,
ou brilham...
Intermitentemente

Por um vasto jardim
Uma única flor
A mais especial
Daquele quintal

Preocupações excedentes
Cálculos, tantas vertentes
Ainda sei?
É melhor que se sente (S. P.).

Figura 75 - Produção de alune (M.S.)



Fonte: arquivo pessoal

Representam muito pra mim pois nele eu consegui retratar por meio de muitos detalhes coisas que sinto (M. S.).

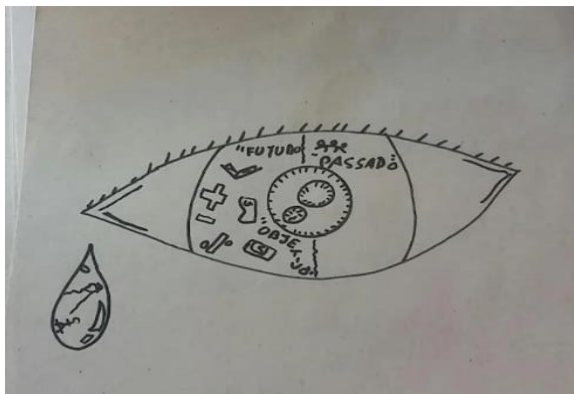
Figura 76 - Produção de alune (A.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Eu sou assim, mesmo sem saber, mesmo sem querer. Buscando melhorar e piorando a esquecer. O que foi, foi, o que vem, que venha rápido. Ansiedade e busca. Fé e apoio. Tudo que sou, dou graças a todos que tenho. O privilégio de ser eu, eu mesma (A. O.).

Figura 77 - Produção de alune (F.B.)



Fonte: arquivo pessoal

Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente e não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar a sua hora...

Letra da musica "ta escrito" de Grupo revelação,
Me inspirou a continuar na luta depois de um trecho de "dissabor" (F. B.).

Figura 78 - Produção de alune (R.C.)



Fonte: arquivo pessoal

Representa muito minha forma de pensar e sentir, as vezes eu me sinto muito desconexo da realidade ou do ambiente que eu estou e fico com uns hábitos meio de escapar pra minha mente (R. C.).

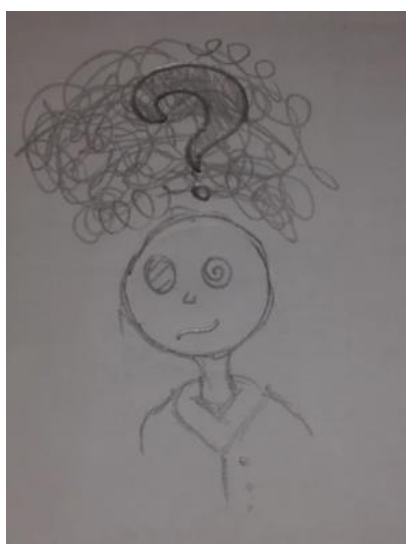
Figura 79 - Produção de alune (E.S.)



Fonte: arquivo pessoal

Para mim o coração representa o amor, e o coração ele tem uma textura fofa como se fosse algodão doce e para mim isso representa uma esperança (E. S.).

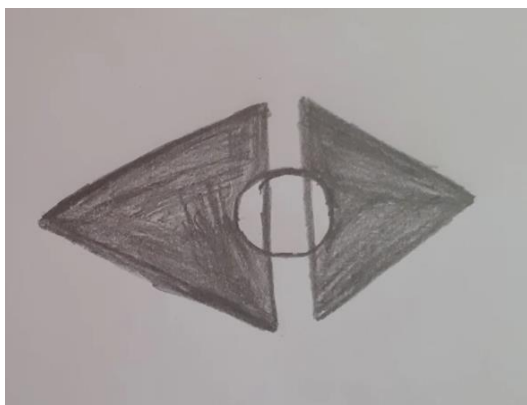
Figura 80 - Produção de alune (M.A.)



Apenas imaginei um ponto de interrogação. O significado disso é apenas não me conhecer o suficiente para saber o que sinto ou preciso (M. A.).

Fonte: arquivo pessoal

Figura 81 - Produção de alune (A.F.)



Tudo é triângulo, tudo é três, tudo é...1 2 3 três que se complementam, que se transformam. Nunca um sem o outro... O ciclo tem três lados (A.F.).

Fonte: arquivo pessoal

Figura 82 - Produção de alune (J.F.)



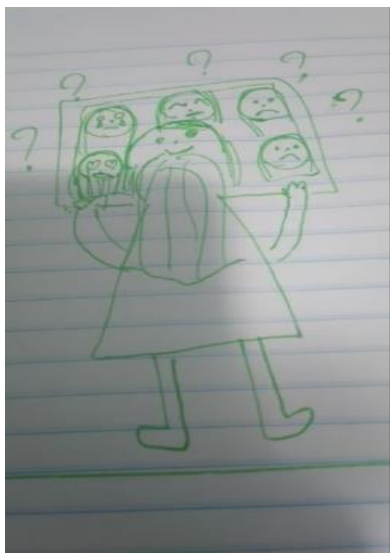
Fonte: arquivo pessoal

Observador (J. F.).

Figura 83 - Produção de alune (A.A.)

Aparentar ser aquilo que não é. Agir de modo grosseiro sabendo o quão idiota está sendo, mas ser orgulhosa demais pra pedir desculpas em voz alta.

Tenta dizer ou fazer algo legal mas acaba magoando alguém. Criar um escudo para situações que sequer sabe se vão acontecer e se armar para enfrentá-las (A. A.).

Figura 84 - Produção de alune (M.M.)

Fonte: arquivo pessoal

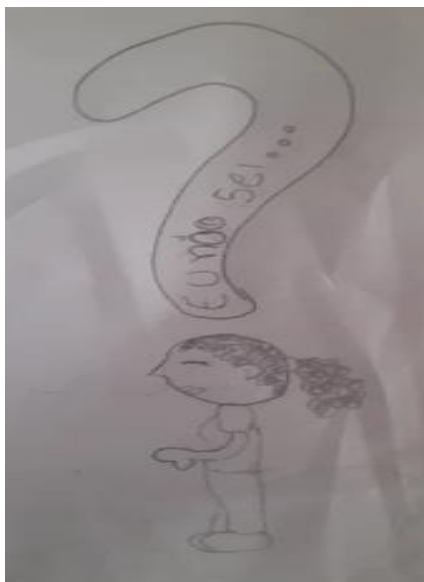
Uma menina segurando um espelho enquanto identifica várias expressões faciais. Uma dúvida de quem ela é. O que pra mim é algo identificável e semelhante. Como algo que me representa (M.M.).

Figura 85 - Produção de alune (C.G.)

Fonte: arquivo pessoal

Silêncio só ao som da água passando no córrego infinito, eu sozinha com um vestido branco (C.G.).

Figura 86 - Produção de alune (S.S.)



Fonte: arquivo pessoal

Eu não sei... E se eu não for nada?
Eu tenho que ser alguma coisa?
E se eu não quiser ser nada? (S. S.).

Figura 87 - Produção de alune (R.A.)



Fonte: arquivo pessoal

Essa pintura representa um processo de desabrochar. Encontrar luz em meio a escuridão e me libertar. "As estrelas são belas por causa de uma flor que não se pode ver – “pequeno príncipe” (R. A.).

Figura 88 - Produção de alune (L.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Na minha opinião meu desenho representa uma alma camuflada por traços que ligeiramente representa seu corpo (L. O.).

Figura 89 - Produção de alune (F.C.)



Fonte: arquivo pessoal

Vou descrever meu desenho com a forma que eu imaginei as coisas.

Quando estava me conectando com meu mundo interior a mim mesmo, e como se eu tivesse dentro de uma bolha, e o universo como uma galáxia cheio de bolinhas brancas e pretas junto com estrelas, foi como se o universo me desse flores para seguir o meu caminho sem se importar com padrões.

Logo veio a música Natiruts – “Quero Ser Feliz Também.”

"Cresça, independente do que aconteça

Eu não quero que você esqueça

Que eu gosto muito de você

Chego e sinto o gosto do teu beijo

É muito mais do que desejo

Me dá vontade de ficar

Teu olhar

É forte como água do mar

Vem me dar novo sentido pra viver

Encantar a noite

Quero ser feliz também

Navegar nas águas do teu mar

Desejar para tudo o que vem

Flores brancas, paz e Iemanjá” (F. C.).

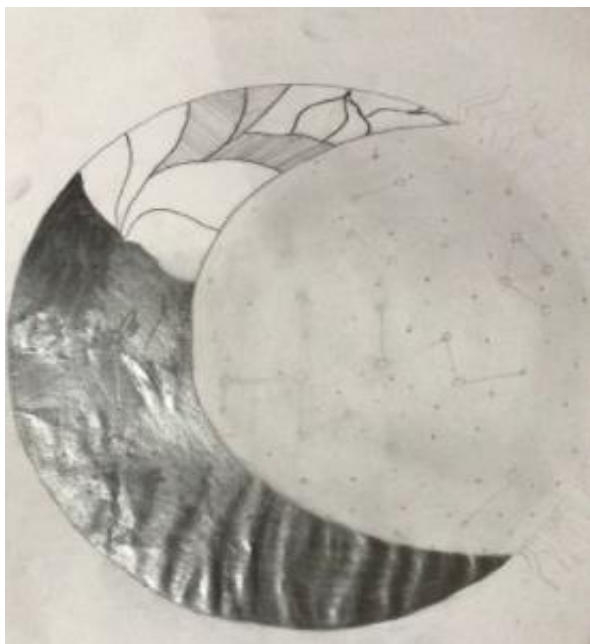
Figura 90 - Produção de alune (P.O.)



Fonte: arquivo pessoal

Diversidade e Autenticidade (P. O.).

Figura 91 - Produção de alune (S.C.)



Fonte: arquivo pessoal

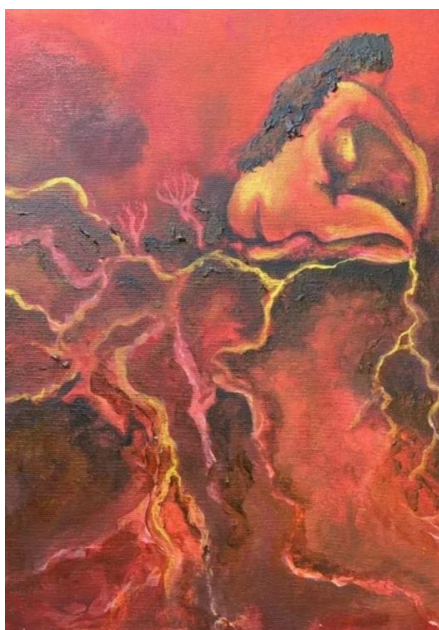
Assim como a lua tudo é uma fase,
e assim como as estrelas nada é para sempre.
(foi o que veio na minha cabeça) (S. C.).

3 A ARTISTA EDUCADORA, A EDUCADORA ARTISTA ou A IMPORTÂNCIA DO FEMININO ARQUETÍPICO - E DO FEMINISMO - PARA A CURA DO COLETIVO

Conforme já mencionei em outros momentos, a opressão na educação não afeta somente os estudantes. Para se ter condições mínimas de sobrevivência, com um salário defasado, é necessário, muitas vezes, lecionar em três turnos - para além do que nosso corpo suporta, o que gera adoecimentos nos professores. Quase todos com os quais convivo na educação básica fazem uso de medicação psiquiátrica e/ou já desenvolveram alguma doença psicossomática em decorrência da sobrecarga e do estresse. A gastrite não me deixa de fora dessa constatação. Tornou-se crônica no final do ano - época em que o serviço escolar burocrático praticamente quadruplica. Foi também quando precisei estudar e trabalhar nos três turnos. Com muita luta, meses após iniciadas as aulas do mestrado, consegui um afastamento da sala de aula para formação e aperfeiçoamento, a fim de concluir o mestrado. Foi quando pude respirar e dar atenção ao meu próprio processo de desenvolvimento pessoal e cura. É curioso que, desde que minha licença para estudar saiu, minha saúde melhorou e não tive mais a ansiedade que me acometia durante os anos de trabalho. Daí me pergunto se os casos de ansiedade e depressão que crescem em nossa civilização não são, na verdade, sintomas do esgotamento torturante, fruto do capitalismo, já que o ambiente da escola e do trabalho não propicia momentos de introspecção e de conexão com nossa própria alma. Como lembra Clarissa Pinkola, “o universo da educação e do trabalho sempre teve a impressão de que o tempo que passamos sendo só nós mesmos é improdutivo, quando na realidade, é o mais fecundo de todos” (Estés, 2018, p. 336). A falta de tempo e a sobrecarga podem ter acarretado o que Clarissa chama de “perda da pele da alma”. Nós, mulheres, somos educadas para assumir muitas funções e para dar conta de tudo e não parar, para suportar até mesmo a perda da nossa identidade. As mulheres estão exaustas. Hoje é comum chamar uma mulher de guerreira com o intuito de valorizar que a mulher dá conta de muitas tarefas. Mas isso é cruel, pois as mulheres, na verdade, não são guerreiras, são sobrecarregadas. E, de onde vem esse cansaço? As mulheres estão ocupando lugares que antes eram ocupados pelos homens, mas precisamos nos perguntar: os homens têm ocupado lugares antes destinados somente às mulheres? O resultado da divisão de tarefas de homens e mulheres não é uma conta que fecha na nossa sociedade. Além disso, muito se fala sobre as mulheres terem voz. Voz nós temos, o que nos falta muitas vezes é poder usá-la e sermos ouvidas nas nossas necessidades e exaustão. Com a sobrecarga, acabamos nos afastando do lar da nossa alma e sufocando ou limitando nosso impulso de criatividade e inovação, de modo que nosso brilho vai se apagando. Com a licença, pude, então, após longos anos, ter um encontro mais

próximo comigo mesma, através das telas e com as tintas, “de volta a um mundo interior benéfico que tem ideias, organização e sustentação próprias” (Estés, 2018, p. 325). Era hora então de incubar - de me manter distante do mundo para criar. A partir disso, decidi dar vazão à imaginação e ao inconsciente e deixar surgir, espontaneamente, imagens e símbolos - tal como acontece em processos de arteterapia. Imagens essas que passei a expressar através da pintura e buscar entender o que representam. Percebi que alguns símbolos começaram a aparecer de forma repetida, como imagens de mulheres, terra e raízes. Em algumas delas era possível notar a integração entre a terra e o céu, como nas obras abaixo:

Figura 92 - Série feminino arquetípico (1)



Fonte: produção autoral

Figura 93 - Série feminino arquetípico (2)



Fonte: produção autoral

Figura 94 - Série feminino arquetípico (3)



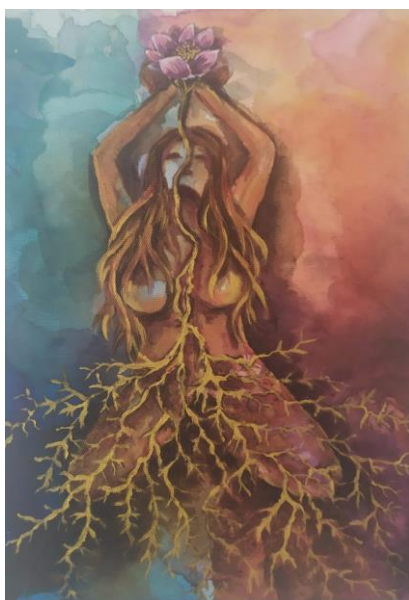
Fonte: produção autoral

Figura 95 - Série feminino arquetípico (4)



Fonte: produção autoral

Figura 96 - Série feminino arquetípico (5)



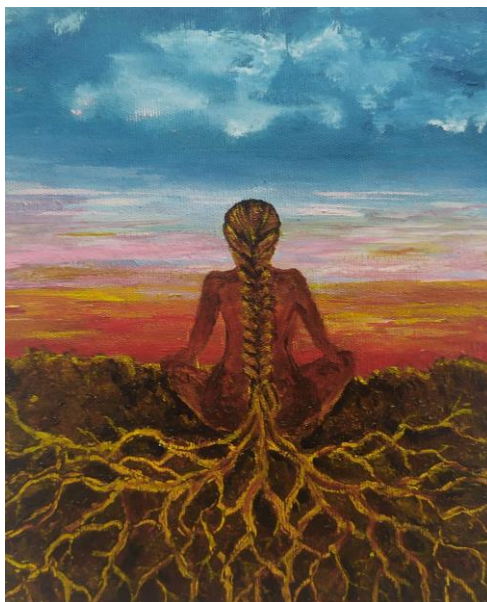
Fonte: produção autoral

Figura 97 - Série feminino arquetípico (6)



Fonte: produção autoral

Figura 98 - Série feminino arquetípico (7)



Fonte: produção autoral

Figura 99 - Série feminino arquetípico (8)



Fonte: produção autoral

Figura 100 - Série feminino arquetípico (9)



Fonte: produção autoral

Figura 101 - Série feminino arquetípico (10)



Fonte: produção autoral

A busca acerca do que essas imagens representam, trouxe reflexões sobre a necessidade de resgatar meu processo criativo e sobre a importância de me conectar com minhas raízes neste momento em que tenho uma pausa no trabalho exaustivo. As imagens podem representar a reconexão do meu corpo com minhas raízes - com saberes do coração que escapam à racionalidade.

Pensando sobre o que a terra representa para mim, recordo a minha necessidade de estar em ambientes mais naturais para recobrar equilíbrio psíquico. A cultura opressora e racionalista em que vivemos, nos distancia da relação do corpo com a terra. Passamos a maior parte do tempo isolados em construções de concreto, com roupas, sapatos, objetos que nos afastam dos ambientes naturais. O corpo feminino inserido na terra pode representar, nesse sentido, a necessidade de uma vida psíquica mais natural e equilibrada.

Além disso, sinto que as raízes representam minha consciência que se expande de forma rizomática, adentrando a terra e se conectando com todos os seres que habitam o planeta - uma vez que as raízes se comunicam e se encontram, realizando uma troca vital, no reconhecimento através das capilaridades. Isso me conduz à ideia de uma conexão ecossistêmica em que podemos pensar a terra como um organismo vivo que conecta todos os seres.

Podemos pensar as raízes também como uma conexão com a ancestralidade feminina e com o que eu trago de sabedoria e de traumas do meu sistema familiar.

Realizei uma performance³⁷, intitulada “Cadê a árvore que estava aqui?”, que dialoga com esta série de pinturas e com o processo de opressão que sofremos na educação. Nesta performance, houve a busca por incluir a perspectiva da árvore na criação performática e pensá-la enquanto resistência, que cresce em locais hostis, como no concreto, como mostra a figura 102:

³⁷ Esta performance fez parte da disciplina “Do ego ao eco: o corpo-quebrada como elemento de transição do Ecoceno” - facilitada pelo professor Adilson Siqueira, na Universidade Federal de São João del-Rei, no ano de 2022. A performance foi parte de um trabalho coletivo pensado e realizado junto aos estudantes de graduação em teatro: Karoline Maia da Silva; Lucas Oliveira Azarias; e Tamires Priscila dos Santos. A performance foi realizada em uma rua comercial no centro da cidade de São João del-Rei onde não é permitido o trânsito de veículos. Nesta rua não há árvores ou quaisquer elementos naturais não humanos. Há alguns postes e estruturas de ferro os quais foram utilizados na construção performática.

Figura 102 - Performance

Fonte: arquivo pessoal

Nesse sentido, trouxe para o corpo a presença da árvore, inserida no contexto da cidade e do concreto, como uma intervenção-natureza em locais dominados pelos seres humanos e que não foram planejados para receber árvores. Tratou-se da experimentação de uma corporeidade ecocênica³⁸ urbana na construção da narrativa performática, a partir de um comportamento

³⁸ A ecocena trata-se aqui de dramaturgia corporal que pretende refletir sobre existências que são desvalorizadas e que se relacionam aqui com o conceito de “corpo-quebrada”. Esta performance pretendeu trazer para o corpo a perspectiva da árvore enquanto um “corpo-quebrada” - enquanto ser subjugado e objetificado na estrutura social vigente, inserido no espaço urbano hostil. A construção desta performance pretendeu transcender a cena antropocêntrica - como é tradição na dramaturgia clássica - baseada no ego. Tradição esta que reflete uma estrutura social hierárquica, a partir de uma concepção patriarcal, que valoriza o homem branco, heteronormativo, colonialista e capitalista em detrimento de quaisquer outras formas de vida. A transcendência da cena antropocêntrica está ligada a ideias pós-humanistas (JURÁNI, Milo, 2020), que inclui perspectivas humanas e não humanas, possibilitando pensar formas não convencionais de representar a natureza não humana a partir do interesse de outros seres: tanto humanos (que não seja o homem branco), quanto não humanos do meio ambiente.

restaurado³⁹ que representasse um “corpo-quebrada”, conceito que se refere a um corpo periférico, que se relaciona com um local no qual não é visto como digno de ser valorizado. Assim como a força que precisa ter uma semente para brotar em um local sem água, com pouca ou nenhuma terra, como num poste ou numa barra de ferro, e ali crescer e se desenvolver.

Para realizar esse comportamento restaurado, foi preciso buscar em minha própria experiência enquanto performer, ações que remetessem ao sentimento de força, resistência e resiliência que observamos nas plantas se desenvolvendo em locais hostis e, a partir disso, ensaiar os movimentos, que surgiram quando relembrei situações cotidianas, de minha própria vida, nas quais foi preciso fazer força para continuar sobrevivendo em um local hostil, como no trabalho, por exemplo. Neste local, que posso considerar uma quebrada, assim como o ambiente urbano é uma quebrada para as árvores, foi preciso realizar os movimentos de forma lenta e cuidadosa.

Analogamente à árvore, não me é possível expressar toda a potência de vida que eu poderia oferecer. Há diversos entraves e limitações à liberdade de ser quem sou. Ainda assim, ali estou, me apegando a pequenas realizações e buscando aprender e crescer. Meu corpo nesse espaço tem medo de ser livre. A respiração é curta e ansiosa. Meus olhos estão sempre atentos e assustados - há medo no olhar. Poucas são as brechas de espontaneidade, mas há um medo constante, como se algo ameaçasse o meu corpo. Não é possível relaxar completamente. Há sempre a ameaça de que, a qualquer momento, meu corpo pode ser arrancado dali, assim como a qualquer momento alguém pode arrancar uma planta que cresceu em um local que consideram inapropriado. Há um sistema autoritário e engessado instalado, que se nutre de vigiar o comportamento de quem é sujeitado na hierarquia. Assim como há poucos nutrientes para as plantas na quebrada urbana, no ambiente educacional há poucas oportunidades de nutrir a alma. O sentimento é de cansaço constante, como se toda a energia do corpo estivesse sendo sugada. É preciso fazer força para estar ali. E como lutar contra o sistema patriarcal neoliberal com um corpo cansado? É preciso resistir. Na performance, meu corpo está ali, crescendo lentamente em um poste da rua. As plantas que cobrem meu corpo são estendidas para o poste. Não há água e não há nutrientes, mas há resistência e resiliência.

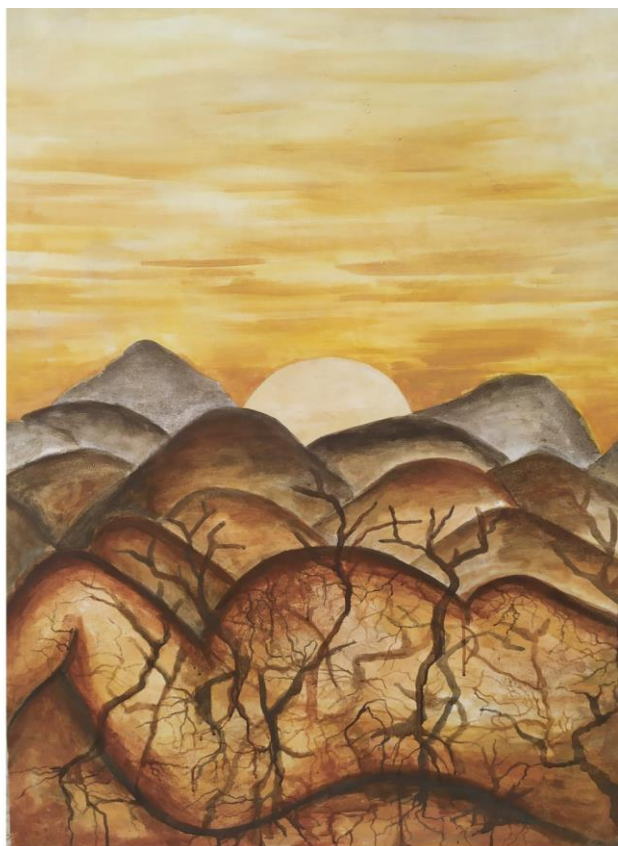
³⁹ De acordo com Richard Schechner (2006), comportamentos restaurados são “ações físicas, verbais ou virtuais, que não são pela primeira vez, que são preparadas ou ensaiadas. Uma pessoa pode não estar ciente que ele ou ela desenvolve uma porção de comportamento restaurado. Também conhecido como comportamento duas vezes vivenciado.”

De acordo com Jung (2014), a árvore enquanto elemento simbólico, representa a união entre consciente e inconsciente, entre a terra e o céu, entre espírito e matéria: “Na história do símbolo, a árvore é descrita como o caminho e o crescimento para o imutável e eterno, gerada pela união dos opostos e possibilitando a mesma através do seu eterno já existir” (Jung, 2014, p. 115).

Na performance, assim como nas minhas obras, busco justamente esse equilíbrio simbólico entre o consciente e o inconsciente, entre a terra e o céu, entre o espírito e a matéria.

3.1 Olhando para os símbolos a partir de uma perspectiva do inconsciente coletivo

Figura 103 - Série feminino arquetípico – Corpo crepúsculo



Fonte: produção autoral

Corpo Crepúsculo

Vida que ainda pulsa em solo seco

Corpo/natureza devastado

Galhos queimados

Feminino ferido

...

Para além de um olhar direcionado ao meu desenvolvimento pessoal, a investigação dos elementos simbólicos, os quais apresentei na seção anterior - imagens de mulheres integradas à terra, raízes e céu, envolveu uma pesquisa que levou em consideração também um olhar para símbolos arquetípicos⁴⁰ do inconsciente coletivo. Primeiramente é preciso compreender que as imagens aqui apresentadas não são os arquétipos em si, mas podem ser representações arquetípicas. O arquétipo em si é invisível e inacessível para a consciência, de modo que não temos acesso a eles, que se manifestam de maneira espontânea, independente da vontade do consciente - são forças da alma que têm autonomia e nos atravessam, então não podem ser utilizados para fins do eu. Não é possível, portanto, influenciar o inconsciente em prol de um objetivo do ego. Os símbolos que aparecem nas minhas pinturas⁴¹ podem ser símbolos que surgem do encontro com o inconsciente, em função de uma permeabilidade da consciência. O inconsciente se manifesta apesar de qualquer esforço do consciente. Qualquer leitura que eu faça dessas imagens, inclusive leituras morais sobre bom e mau, são associações e projeções.

Para Jung, a obra de arte é simbólica quando transcende o inconsciente pessoal do artista. Quando isso acontece, o resultado da obra deixa de ser apenas um sintoma e passa a ser uma obra “provinda do espírito e do coração, fala ao espírito e ao coração da humanidade” (Jung, 2013d, p. 103), de modo que as questões pessoais são apenas veículo e solo nutritivo para as criações artísticas. Nesse sentido, o artista é conduzido por um impulso criativo inconsciente

⁴⁰ Quando falo sobre arquétipos a partir das minhas pinturas, não se trata do que tem se falado sobre arquétipo hoje em dia, principalmente nas redes sociais, visando marketing. Há várias pessoas vendendo produtos ou comportamentos com o slogan “Ative seu arquétipo” ou “ative o arquétipo x ou y”... como se o eu tivesse domínio sobre os arquétipos. Mais uma vez, a Indústria Cultural se apropriando de conceitos profundos com intenção de lucro.

⁴¹ Me refiro às que são realizadas a partir da fantasia, de forma espontânea - já que algumas que aparecem aqui são mistas, ou seja, apresentam elementos da fantasia misturados com elementos intencionais.

que se apodera dele como uma força da natureza durante o processo de criação, dando “acesso às fontes mais profundas da vida que, de outro modo, lhe seria negado” (Jung, 2013d, p. 83).

Quem é artista sabe que, quando não fica preso somente à intencionalidade na criação artística, surge uma força que conduz o processo e teima em se impor, muitas vezes até contra a intenção consciente. Quando o artista está aberto e diz sim a essa força, surgem desse processo, através dos símbolos, arquétipos que são ativados de maneira inconsciente.

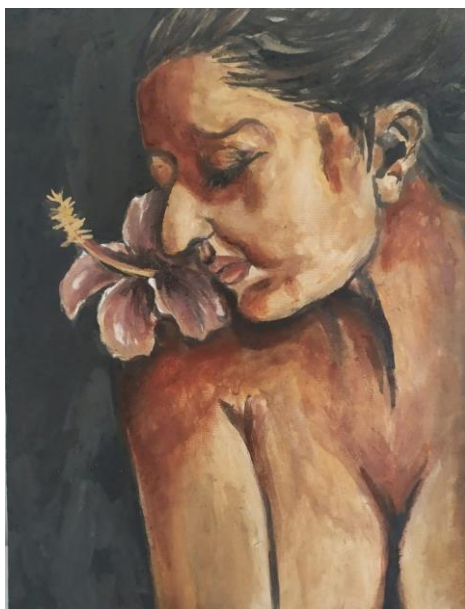
Em função desse fio condutor inconsciente, em um determinado momento do processo criativo, passei a sentir necessidade de um contato mais próximo da terra nas criações artísticas. Sendo assim, abandonei a tinta acrílica e passei a pintar com pigmentos orgânicos⁴² (tinta de terra), o que trouxe uma maior organicidade às minhas obras, como mostram as seguintes pinturas:

Figura 104 - Série Feminino arquetípico – Trio “Pulsa”



Fonte: produção autoral

⁴² A professora do PIPAUS Zandra Miranda colaborou com a doação de pigmentos.

Figura 105 - Autorretrato

Fonte: produção autoral

Figura 106 - Série Feminino arquetípico - Raiz

Fonte: produção autoral

A pesquisa simbólica acerca do que poderiam representar as imagens e materiais das minhas pinturas me conduziu ao encontro de reflexões importantes sobre o “feminino arquetípico”, desenvolvidas por Erich Neumann (2000).

Ao falar em arquétipos, precisamos entender que, no desenvolvimento psíquico da humanidade, há símbolos e conceitos “profundamente enraizados na psique humana” (Neumann, 2000, p. 163) que estão além dos limites da mente consciente e que influenciam a nossa cultura e o modo como experienciamos a vida. A imagem da Terra, nesse sentido, está relacionada ao feminino arquetípico, que foi associado historicamente a tudo o que é escuro, baixo, passivo; em contraposição ao simbolismo do masculino, associado ao céu, ao que é intangível, espiritual, superior. A pintura abaixo, na qual estão representadas figuras femininas pintadas com tinta de terra escura, brotando das profundezas da terra, ilustra essa concepção do feminino:

Figura 107 - Série Feminino arquetípico (11)

Fonte: produção autoral

Nesse sentido, o feminino, em termos simbólicos, está associado ao inconsciente e o masculino ao consciente. Quando falo em masculino e feminino aqui, estou me referindo não a gênero, mas sim a princípios arquetípicos relacionados ao desenvolvimento psíquico individual e da humanidade. Trata-se de maneiras diferentes de se relacionar com o mundo.

No desenvolvimento psíquico individual, o momento do nascimento é regido pelo princípio feminino matriarcal, relacionado às emoções e aos instintos. Nesse sentido, está ligado ao arquétipo da Grande mãe, que está relacionado simbolicamente ao nascimento, ao crescimento, à vida, à manutenção e aos ciclos da natureza, ao acolhimento (também à rejeição). Com o desenvolvimento da consciência individual, tem início a separação do mundo materno em direção ao princípio masculino: da ordem, do controle - dos instintos, das emoções, dos desejos - que passam a ser disciplinados, controlados e reprimidos. Assim, passa a ter importância também o princípio masculino, relacionado simbolicamente à razão, à abstração, à intelectualidade, à disciplina. Ambos os princípios são presentes na estrutura psíquica e são importantes no desenvolvimento individual. Nesse desenvolvimento, feminino e masculino (consciente e inconsciente) buscam encontrar um equilíbrio.

O desenvolvimento histórico da humanidade acontece assim como o desenvolvimento individual. O mundo primitivo estava fortemente ligado ao princípio feminino e aos ciclos da natureza. Mas, com o passar do tempo, a consciência foi ganhando espaço e a razão passou a ser muito mais importante, levando a uma repressão/negação do princípio feminino, das emoções, da fantasia, do pensamento mágico.

A pintura abaixo representa um resgate da valorização desse princípio feminino, tão importante na antiguidade. Nessa pintura, faço uma referência intencional à Vênus de Willendorf, que é um artefato arqueológico no qual são extremamente volumosos vulva, seios e barriga, que simboliza a relação dos povos ancestrais com a importância da fertilidade e com o feminino como divindade ligada à terra.

Figura 108 - Série Feminino arquetípico - Pachamama



Fonte: produção autoral

Com a valorização do princípio masculino, a expressão das emoções passou a ser vista como sinal de fraqueza. Portanto, estamos num estágio do desenvolvimento da humanidade que ainda valoriza o princípio masculino patriarcal, de forma quase que unilateral, e que reprime o princípio feminino. Nesse contexto, ainda não há equilíbrio.

Vivemos, por isso, em uma cultura que valoriza muito mais o racional/consciente em detrimento do inconsciente. Neumann (2000) mostra que os elementos feminino e masculino fazem parte da personalidade do ser humano, e um não é melhor ou pior que o outro, mas ambos têm qualidades que se complementam e que precisam ser desenvolvidas. Para que estes elementos sejam integrados, é preciso se libertar das máscaras sociais a que estamos submetidos culturalmente. Esperam desde o nascimento que cumpramos papéis sociais. Isso é muito bem exemplificado na animação "Entrelinhas pontilhadas" (Netflix, 2021, Temporada 1: Episódio 3), na qual é possível constatar os estereótipos de gênero - o que a sociedade espera dos homens e das mulheres como uma destinação. No referido episódio, o protagonista Zerocalcare não consegue trocar o pneu do próprio carro na rua e se sente humilhado diante do que a sociedade espera dele enquanto homem. Segue a discussão que ele trava com a menina que o acompanhava (Sarah) no momento de desespero:

Sarah: Tudo bem, acontece. A gente pode pedir ajuda...

Zerocalcare: Não entende? Você pode pedir ajuda se seu papel na sociedade patriarcal é dar à luz a bebês e assar tortas... se detonar um macaco vai parecer fofo tipo um gatinho enrolado num barbante. Eu, como homem, só tenho 3 tarefas (Zerocalcare mostra o manual de como ser homem): Caçar, comentar sobre esportes e entender de carros. Se pedir ajuda estarei insultando Deus... tudo o que é sagrado e os alicerces desse país que nossos ancestrais construíram com sangue e lágrimas.

Este diálogo mostra que ao homem não é permitido expressar elementos considerados ancestralmente como sendo femininos. Fica claro que a unilateralidade do princípio patriarcal em nossa cultura não oprime somente as mulheres, mas a todos nós. Nessa concepção, a repressão do feminino na psique, como acontece na cultura, em que o feminino é negado, faz com que se projete sobre as mulheres um olhar de desconfiança e hostilidade - como se a mulher fosse algo demoníaco a ser banido. À mulher é relegado o papel do bode expiatório. Daí historicamente a caça às bruxas na idade média, quando a interpretação da imagem da Criação do Antigo Testamento levou à concepção da mulher como espírito sedutor demoníaco repulsivo; como corpo mau na Terra decaída e corrupta pronta para envenenar o homem:

Durante a Idade Média, a imagem patriarcal cristã da Terra era, sem nenhuma ambiguidade, negativa, ao passo que o arquétipo positivo do céu era dominante. Isto significa que a Terra, como o escuro e o feminino, era encarada como o corpo grosseiro, sensual, tangível, material, deste mundo, um corpo mau, que é uma prisão e um perigo, a ser associado ao nível mais baixo do mundo, à noite e ao inferno. (Neumann, 2000, p. 165).

A pintura abaixo, pode representar o quanto a mulher ocupa o papel de bode expiatório em nossa cultura - frequentemente taxada de louca, histérica, descontrolada, burra, mal comida, velha, feia -. Após a pintura pronta, identifiquei que há um dedo vindo de cima, apontando para a mulher representada. Certamente, o inconsciente se utilizou da minha distração e abertura para deixar o processo fluir, fazendo valer suas próprias insinuações, como diria Jung. O inconsciente se encarregou de mostrar minha identificação com o arquétipo do bode expiatório (já que se trata de um autorretrato), sem que eu percebesse no momento da pintura. Ao interpretar, posteriormente, essa simbologia, eu a relaciono aqui com o olhar de desconfiança e hostilidade em relação ao feminino na cultura:

Figura 109 - Série Feminino arquetípico - Autorretrato



Fonte: produção autoral

Há também uma foto, de um ensaio fotográfico coletivo que participei, organizado pela fotógrafa Pamela Facco em 2019, que pode representar esse olhar de hostilidade ao feminino:

Figura 110 - Foto de ensaio coletivo



Fonte: arquivo pessoal (2019)

O olhar negativo sobre o feminino trata-se, a partir da visão de Neumann, de um medo do inconsciente na psique patriarcal unilateral, já que, no desenvolvimento psíquico da humanidade, nossa mente consciente tem encontrado bastante dificuldade para deixar de ser dependente desse sistema. Trata-se de uma insegurança; de uma mente consciente patriarcal fraca; de um medo do que não se tem controle:

Depreciação da terra, hostilidade para com a Terra, medo da Terra; são todos, do ponto de vista psicológico, a expressão de uma consciência patriarcal fraca que não conhece outro modo de ajudar a si mesma a não ser fugir violentamente do domínio fascinante e avassalador do Terreno. Pois sabemos que a projeção arquetípica do masculino experienciada, não sem justiça, a Terra como o Feminino criador de inconsciente, embaralhador de instintos e, portanto, perigoso. (Neumann, 2000, p. 167).

Como nesta pesquisa falo sobre a arte como meio de expressar conteúdos inconscientes na busca por um caminho em direção à cura e à libertação da opressão, trago aqui a reflexão sobre a importância do olhar para o princípio feminino (e para o inconsciente) - e também para o feminismo na nossa cultura -, como uma forma de alcançarmos a integração entre consciente e inconsciente, no sentido de recobrar a saúde e o equilíbrio psíquico, enquanto humanidade.

De acordo com Neumann (2000), o arquétipo da terra feminina começou a emergir e alcançar alguma libertação no renascimento, quando diminuiu a concepção da Terra e do mundo como símbolo de um perigo demoníaco e do afastamento de Deus, como era vista na idade média.

A Terra, a partir do renascimento, sai do lugar baixo e desprezível que ocupava na hierarquia medieval, numa posição sublunar, para se mover no cosmos infinito. Com o declínio do domínio do arquétipo do céu, a Terra foi libertada da maldição de ser um lugar de decaídos do paraíso celestial e passou a emergir do inconsciente como mãe natureza. A partir de então, teria início a busca por um espírito de terra e humanidade e não de um espírito teológico de céu. A Terra, nesse sentido, a partir da modernidade, passa a ser referida e compreendida do ponto de vista humano, a partir das realidades terrenas, e não de uma revelação celestial transmitida pela tradição. Entretanto, ainda persiste no inconsciente do homem moderno a imagem da Terra relacionada ao simbolismo medieval do diabo, do mal. Ainda persiste o medo do feminino, afinal, com a libertação da terra, simbolicamente foi libertado também o mundo das emoções, dos afetos, dos instintos, ou seja, dos poderes ocultos do inconsciente.

Com a libertação da Terra, e as descobertas que passam a surgir, a Terra passa a representar um perigo com poderes que não se consegue assimilar de modo unitário e unificado. Dessa dificuldade de assimilar o todo, surgem as especializações e a fragmentação do conhecimento, que levam ao isolamento do indivíduo, ao egocentrismo, ao mesmo tempo em que a comunidade humana é reduzida ao nível da massa - e o indivíduo a uma partícula dessa massa. A orientação deixa de vir do céu e passa a vir do alto dos mecanismos de controle coletivos, como meios de comunicação de massa e dos ditadores. O indivíduo passa, então, a se experimentar pequeno, inferior e indefeso em relação à Terra - que é ampla, múltipla e diversa.

Esse todo perigoso que a terra representa, relaciona-se com a imagem mitológica da Grande Mãe, útero de onde tudo se origina, terrível e devoradora, que amedronta, e é associada a tudo o que é mau - e que o herói precisa dominar e mostrar que é mais forte. Esse poder esmagador da Terra pode significar psicologicamente o inconsciente, enquanto o herói pode simbolizar o princípio patriarcal consciente, bom, celestial e superior, que precisa conquistar o mundo matriarcal do mal.

Como apresentei no capítulo anterior, Nicolescu (2001, p. 4) fala de escritos científicos sobre a natureza, no século XIX, relacionando-a ao feminino, cuja abordagem faz alusão à exploração da natureza com conotações sexuais, de dominação e conquista. Nesse sentido, a mulher e o feminino, no renascimento e ainda hoje, continuam a desempenhar um papel menor, subjugado na sociedade. Não podemos nos esquecer que o renascimento tirou Deus do centro, mas colocou o homem. E este homem, branco, machista e europeu, em nome de uma suposta civilização, e da experimentação científica, seguiu e segue colonizando e subjugando mundos e tudo o que se

relaciona com o princípio feminino. Por isso as lutas feministas por equidade e equivalência são tão importantes para um mundo melhor, em que os princípios feminino e masculino convivam em harmonia, psíquica e culturalmente.

Partindo do pensamento de Neumann, podemos constatar que a visão de ciência moderna imparcial, que afasta o sujeito do objeto de pesquisa, estaria relacionada ao simbolismo do céu, do masculino, do consciente. É justamente essa visão imparcial da ciência que busco quebrar com a minha pesquisa, já que ela se relaciona com o princípio do feminino, do inconsciente, da terra, trazendo a possibilidade de pensar em uma complementaridade ao consciente, que foi priorizado até o presente momento em nossa cultura. Assim, junto voz a diversas outras obras de arte e movimentos que apontam para um resgate do princípio feminino, que tem surgido na atualidade. Parece-me uma reação e uma resistência à unilateralidade patriarcal, com objetivo de fazer emergir uma consciência em que o feminino tenha equivalência ao masculino. Por tudo isso, reforço aqui a importância de não negar meu próprio corpo na pesquisa e o chão onde piso. Seria incoerente esconder o meu processo criativo e terapêutico que acontece no decorrer deste estudo.

O ser humano, a partir da modernidade, tem sido forçado à reconciliação com o arquétipo da terra através da assimilação do inconsciente para integração na personalidade. Tem sido levado a uma descida às profundezas do abismo do mundo subterrâneo inconsciente para aceitação do lado instintivo e afetivo da sua própria natureza. As pinturas abaixo, que surgiram espontaneamente, sem nenhum planejamento prévio, podem representar este processo como o prenúncio de um processo de individuação - de desenvolvimento psíquico - e transformação coletiva. Pode ser também a representação dos meus abismos subterrâneos.

Figura 111 - Série Feminino arquetípico (12)



Fonte: produção autoral

Figura 112 - Série Feminino arquetípico - A sombra



Fonte: produção autoral

A terra e o Mundo Subterrâneo vistos como uma descida, e também como um processo de transformação, não apenas correspondem à experiência de muitos indivíduos em processo de individuação, mas também se pode demonstrar que se trata de um evento coletivo da cultura moderna como um todo (Neumann, 2000, p. 193).

A luta das mulheres por meio dos movimentos feministas, em todas as suas fases históricas, tem importância vital para este processo de transformação coletiva. Articulamos, portanto, o pensamento de Neumann com a visão de Marcia Tiburi sobre feminismo. Ambos falam sobre práticas arcaicas de violência e momentos em que mulheres foram violentadas em decorrência do patriarcado. Em alguns pontos a visão dos autores converge e em outros podemos pensar que podem ser complementares.

Marcia Tiburi exemplifica essa visão citando “o sacrifício das jovens e de esposas na Antiguidade grega clássica (...), bem como a execução das bruxas pela inquisição cristã (...)” (Tiburi, 2020, p.49). A autora também fala sobre o modo como as mulheres são vistas como inferiores no patriarcado - visão presente nos mitos na nossa cultura:

O patriarcado opressor sempre foi a verdadeira ‘ideologia de gênero’. Nessa ideologia, os homens em geral sempre trataram as mulheres como incapazes para o conhecimento e o poder, como traidoras (o que é confirmado em mitos tais como o de Pandora e o de Eva no Gênesis), como loucas e más (...) (Tiburi, 2020, p.48).

A misoginia e a violência em relação às mulheres são arcaicas, mas não aconteceram somente no passado. Basta ver o noticiário diário e as estatísticas de feminicídio para confirmar que, no imaginário masculino, a mulher deve ser dócil e submissa. “Todas as vezes que as mulheres se tornaram indesejáveis ou inúteis, perigosas ou desobedientes, elas foram perseguidas e mortas” (Tiburi, 2020, p. 49-50).

Fazendo uma relação dessa violência às mulheres com o pensamento de Erich Neumann (2000) - que o desenvolve a partir da psicologia analítica de Jung sobre anima e animus⁴³ -, quando o princípio feminino é negado ele pode se manifestar como violência. O indivíduo que nega, rejeita e reprime a conexão com o próprio lado feminino interior (inconsciente), e que vive na

⁴³ Para a psicologia analítica, a consciência que for regida pelo princípio masculino terá como uma contraparte um princípio feminino fazendo a conexão com o mundo interior; assim como a consciência regida pelo princípio feminino terá como uma contraparte um princípio masculino fazendo a conexão com o mundo interior. Nesse sentido, de acordo com Jung (2015, p.96), “a anima, sendo feminina, é a figura que compensa a consciência masculina. Na mulher, a figura compensadora é de caráter masculino e pode ser designada pelo nome de animus.” Jung, em alguns textos, fala a partir do lugar de homem branco europeu, carregando concepções bastante sexistas, até para a época em que escreveu, principalmente nos primeiros textos sobre a mulher. Ele próprio questiona se está à altura de escrever sobre a mulher no texto “A mulher na Europa” publicado em 1927 e encontrado hoje no “Civilização em transição” (vol. 10/3 das obras completas) Porém, seu pensamento permanece atual para compreendermos diversos aspectos do desenvolvimento da personalidade. Neumann, mais tarde, traz a Possibilidade de pensar a união dos opostos na psique (proposta por Jung a partir da relação com a alquimia) como alternativa para pensar o fim da psicologia do patriarcado.

unilateralidade da consciência, tem uma tendência a violentar tudo o que considera feminino. Isso também acontece em nossa cultura, gerando catástrofes e guerras.

Entretanto, diferentemente de Neuman (2000), Marcia Tiburi não vê o feminino como um elemento arquetípico. A autora questiona o termo “feminino”. Segundo ela, é um termo inventado “para docilizar as pessoas marcadas como mulheres (...). O feminino é o termo usado para salvaguardar a negatividade que se deseja atribuir às mulheres no sistema patriarcal” (Tiburi, 2020, p. 50). Embora concorde também com a abordagem de Tiburi, considero essa ideia sobre o que é o feminino algo profundamente enraizado na psique humana, portanto, arquetípico.

As ideias segundo as quais há uma figura do feminino nos homens e uma figura do masculino nas mulheres podem ser questionadas como ultrapassadas. Este modo de pensar pode se tratar, no contexto da atualidade, de uma visão binária e sexista - em termos de estereótipos de gênero, já que, na contemporaneidade, precisamos pensar em diversidade de gênero. Sendo assim, penso o feminino e o masculino aqui não como algo relacionado a gênero (como já expus anteriormente), mas sim a desenvolvimento psíquico e a visões de mundo enraizadas na psique coletiva, como mostra Neumann (2000).

Desse modo, a partir dessas visões de mundo enraizadas, podemos entender que pessoas que se consideram não binárias em relação a gênero, principalmente em se tratando de mulheres trans, sofrem violência do patriarcado em nossa sociedade, porque são geralmente identificadas com o feminino (são marcadas como mulheres). Corresponde a essa identificação com um feminino negado o fato de o Brasil ser o país que mais mata travestis e transsexuais no mundo. E aquelas mulheres que não se adequam ao feminino submisso, são também hostilizadas. Importante que cheguemos, portanto, num patamar de individuação, de tomada de consciência do patriarcado que está internalizado em todos nós, para que o heteronormativo seja desconstruído. Ressalto a importância das políticas públicas democráticas nesse processo de desconstrução.

Nesse sentido, a perspectiva de Marcia Tiburi acerca da importância do feminismo é bastante útil para pensar o direito de “todas, todes e todos”. Isso quer dizer que o feminismo nesta perspectiva inclui a potência de pensar para além do binarismo homem-mulher. De acordo com o pensamento da autora, foi o feminismo que possibilitou que as pessoas se identifiquem com outras expressões de gênero e de sexualidade, não restritos a esse binarismo. Segundo TIBURI, “somos - mulheres e não mulheres, pessoas inscritas no âmbito LGBTTT e também homens -

sujeitos e assujeitados a um mundo patriarcal que o feminismo vem questionar” (Tiburi, 2020, p.11). Esta reflexão vai ao encontro ao pensamento de Neumann no ponto que liberta também os homens de uma postura que nega a própria sensibilidade e a fantasia. Dessa forma, através do feminismo, abre-se a possibilidade culturalmente de os homens poderem se conectar com o próprio inconsciente e dar vazão às faculdades sensíveis e criativas que possuem e que são negadas para manter uma postura de macho. Sendo assim, pensar a transformação cultural da sociedade de modo a incluir todas as pessoas de fato, só é possível através do feminismo:

Talvez não haja nada mais evidente do que a necessidade do feminismo como chave de acesso a um mundo melhor. As mulheres continuam oprimidas, humilhadas e violentadas. Os homens, mesmo em seus privilégios, vivem afundados na miséria do espírito, em uma sociedade que se autodestrói. Não haverá mundo melhor para ninguém se não houver uma construção conjunta capaz de pensar em um comum que emancipará a todos (Tiburi, 2020, p. 123).

Deste modo, práticas que consideram as emoções e conteúdos inconscientes, como a Arteterapia, contribuem para uma agenda feminista - e para a valorização do feminino arquetípico - uma vez que inclui a possibilidade da ampliação da consciência em relação à expressão da diversidade e a não repressão das sensibilidades e da criatividade, auxiliando na superação do desequilíbrio entre o feminino e o masculino que marca o espírito da nossa época. A arteterapia pode corroborar para o processo de desenvolvimento psíquico e cultural da humanidade, de modo a diminuir a hegemonia masculina e os ruídos causados no planeta, frutos do modelo patriarcal no qual estamos inseridos. Assim, uma educação voltada para as sensibilidades e para a criatividade podem contribuir para saídas e soluções que nos conduzam a uma coletividade saudável e sustentável, como mostra Angela Philippini (1998):

Cuellar (1997) no documento organizado pela Unesco denominado “Nossa Diversidade Criadora” enfatiza a necessidade das comunidades nutrirem a criatividade de seus membros. As conclusões deste estudo apontam o processo criativo como importante fator a contribuir na construção do desenvolvimento auto-sustentável, e na criação de saídas e soluções originais para as aceleradas mudanças que precedem a entrada no Terceiro Milênio.

Aos arteterapeutas, acompanhantes e guardiões que são do processo criativo, vale lembrar Surian et Allí (1996) “é necessário estar continuamente fecundado a utopia, na tentativa de responder sempre com novo ânimo a pergunta: o que mais nos falta neste momento para a nossa humanização? (Philippini, 1998, s/página).

O olhar que demonstro nesse capítulo não é restrito ao inconsciente pessoal de cada um, mas abarca manifestações milenares que são compartilhadas por todos e que estão na base da nossa psique. Nesse sentido, pensar coletivamente é uma necessidade do nosso tempo, pois, quanto menos os indivíduos percebem que são interligados, mais forte é o poder dominante. E olhar para o próprio processo de autoconhecimento é também olhar para as bases que nos constituem

e que nos conduzem para além dos sujeitos individuais. “Assim como o indivíduo não é um ser isolado mas supõe uma relação coletiva com sua existência, do mesmo modo o processo de individuação não leva ao isolamento, mas a um relacionamento coletivo mais intenso e geral” (Jung, 2015, p.43). Isso nos leva à reflexão de que o contato com a fantasia e com o simbólico pode ser um caminho para um futuro com mais alteridade e comunhão.

De acordo com Jung, quando o artista é conduzido por um processo criativo em que símbolos arquetípicos são acessados, há em seus trabalhos um “significado social da obra de arte: ela trabalha continuamente na educação do espírito da época⁴⁴, pois traz à tona aquelas formas das quais a época mais necessita” (Jung, 2013, p. 83).

Pensando nesse significado social da obra de arte, trago a pintura abaixo como possibilidade de representação da necessidade do empoderamento feminino que a época atual tanto necessita, ou, como mostra Clarissa Pinkola Estés (2018), a necessidade de um retorno ao arquétipo da Mulher Selvagem, à alma e origem do feminino.

⁴⁴ Jung refere-se ao ‘espírito da época’ como atitudes ou tendências espirituais características dos povos e das épocas. De acordo com essas características, “muitos elementos psíquicos, que poderiam participar da vida, não podem fazê-lo por serem incompatíveis com atitudes gerais” (JUNG, 2013, p. 84) - assim como os elementos femininos são excluídos a partir de uma atitude unilateral em nossa sociedade. O artista, nesse sentido, é um educador da época, pois expressa o que está inconsciente e a época necessita.

Figura 113 - Ferida aberta

Fonte: produção autoral

De acordo com Estés (2018), a mulher conectada à sua natureza instintiva ocupa o próprio corpo com orgulho e segurança e respeita a si e aos próprios ciclos. Além disso, está mais atenta à própria intuição e reconhece aquilo a que pertence. Em uma sociedade em que a mulher é inferiorizada, fica muito difícil esse reconhecimento da própria intuição e potencialidades. O feminino que a autora apresenta, não traz características de fraqueza e submissão. Ao contrário, traz um self selvagem e não domesticado pelo patriarcado, apesar de sensível e criativo.

Paralelamente ao significado social da obra, questiono se não é, também para mim, individualmente, o momento de me conectar com essa natureza instintiva, hoje, aos quarenta anos, como parte do meu próprio processo de individuação, já que a imagem artística da fantasia que serve ao coletivo vale, em primeiro lugar, para quem a vê.

O arquétipo da Mulher Selvagem, bem como tudo o que está por trás dele, é o benfeitor de todas as pintoras, escritoras, escultoras, dançarinas, pensadoras, rezadeiras, de todas as que procuram e as que encontram, pois elas todas se dedicam a inventar, e essa é a principal ocupação da Mulher Selvagem. Como toda arte, ela é visceral, não cerebral (Estés, 2018, p.26).

Além disso, as raízes que aparecem em minhas pinturas podem simbolizar o arquétipo da velha sábia, se manifestando no meu momento atual de amadurecimento e processo de individuação.

Podem ser vistas, também, como símbolos de uma fonte sábia e misteriosa, como uma alma oculta (Estés, 2007) que empurra a energia para cima, nutrindo a vida, como uma velha árvore, que resiste a todo tipo de intempérie e que, mesmo quando é cortada e tolhida, quando sofre golpes, renasce, pois

a vida nova está armazenada na raiz - mesmo que a massa maior acima da terra tenha sido derrubada, tenha sido levada dali - mesmo que a vida de uma criatura não tenha sido tratada com o devido respeito, ou não tenha sido gerada corretamente - mesmo quando cercada de apatia e indiferença. (...) Quanto a qualquer mulher arrasada, quem poderá um dia começar a avaliar que grande vida acabará por brotar dos seus cortes, dos seus ferimentos(...) Por mais que ela tenha sofrido mutilações profundas, sua raiz radiante ainda está viva, ainda está produzindo e sempre estará à procura de vida significativa a céu aberto (Estés, 2007, p.40-41- 42).

Assim, o processo de me tornar sábia e escolher o caminho da sabedoria, implica em ser uma eterna aprendiz, reenraizando constantemente na vida da alma e criando novas possibilidades sempre que necessário, apesar das dificuldades. Estés afirma que

O fato de uma mulher em processo permanente de tornar-se mais sábia estar constantemente se reenraizando na vida da alma é um extremo ato de liberação. Ensina as jovens a fazer o mesmo - “jovens significando qualquer uma com menos conhecimento, menos experiência do que ela própria - é o extremo ato radical e revolucionário. (Estés, 2007, p.61).

Esse ato revolucionário do qual a autora fala, é o mesmo que venho alimentando em mim como mulher, mãe, professora de arte, arteterapeuta e artista, pois busco, a partir da vivência, ser exemplo para que estes ensinamentos se estendam e toquem a outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, eu pretendia com esta pesquisa trazer à tona o quanto faz sentido para mim o olhar para as fantasias do inconsciente, e suas expressões por meio da arte, de forma a encontrar ramificações que nos levam ao conhecimento de quem somos. A ansiedade visível dos estudantes durante o isolamento social foi o gatilho para o desenvolvimento de atividades na escola que olhassem de maneira mais sensível para o universo interior. Essas atividades, baseadas nos conhecimentos da arteterapia e aplicadas no contexto escolar, foram o norte inicial da pesquisa.

É importante recordar que a entrada no mestrado só aconteceu porque, dando aulas em casa, no período remoto, eu tive um pouco mais de tempo, de modo que foi possível escrever um projeto. Este é o caso de vários colegas de profissão, que almejavam há tempos retornar à universidade, mas foram impossibilitados pela exaustiva luta diária na educação básica. Essa dissertação me fez entender que a minha história na educação básica é uma história de ressentimento. Somos milhares de professores ressentidos com os maltratos aos quais somos submetidos nesse segmento. E precisamos olhar com cuidado e atenção para esse sentimento, no sentido de não deixar que ele nos paralise, para que aprendamos, como diria meu orientador, a tornar possível encontros que potencializam a vida ao invés dos encontros que produzem afetos de tristeza, de culpa, de ressentimento. E, a partir desses bons encontros, sermos professores que inspiram, sensibilizam, tocam, provocam, mais que professores que vigiam e punem.

Em meus primeiros escritos, no começo do mestrado, houve uma tentativa de me distanciar do objeto de pesquisa, pois eu acreditava que só assim a pesquisa acadêmica poderia ser feita. O Zé, meu orientador, nos primeiros encontros, após a leitura do pré-projeto, fez provocações, questionando o jeito de escrever duro, e mostrando que eu não aparecia ali naqueles escritos. Ao frequentar as aulas do Zé, sobre cartografias afetivas, fui apresentada à possibilidade de escrever de um jeito mais sensível, que não anulasse o meu olhar e experiência. Creio que essa possibilidade foi a maior revelação que eu tive durante o mestrado. Foi maravilhoso descobrir que a escrita acadêmica não precisaria ser enfadonha, e que, ao contrário, poderia ser até mesmo terapêutica.

Na tentativa de não anular minha voz autoral, fui construindo o texto a partir de memórias autobiográficas e questionamentos. A educação bancária era o principal desses

questionamentos, por negar a singularidade do sujeito - ou, como no dito popular, por colocar todo mundo no mesmo saco, o que vai na contramão dos meus estudos de arteterapia e psicologia analítica.

Quando consegui a licença para estudar, surgiu, junto à escrita, o desenvolvimento de um projeto artístico, há muito almejado, mas que antes não encontrava tempo de se materializar, em meio à rotina de trabalho. Como este projeto artístico próprio carregava a proposta de uma arte com viés terapêutico, a partir de pinturas de imagens do inconsciente, assim como as atividades que eu relatava da sala de aula, me pareceu oportuno incluí-lo nesta pesquisa. Aliás, o inconsciente teve papel importante durante toda a construção desse texto através de *insights*, sonhos e sincronicidades.

Em um desses sonhos, eu me encontrava diante de uma paisagem, olhando ao longe, quando, de repente, um vento de areia surgiu formando como que uma montanha de duna em formato de rosto. Era um rosto inanimado. Este rosto de areia se desfez e o vento trouxe novamente a areia, formando um outro rosto inanimado, que também se desfez. O vento formou então um terceiro rosto, que, para a minha surpresa, começou a ganhar vida. Fiquei ainda mais surpresa ao perceber que este rosto era o meu. Ao perceber isso, tive receio que o rosto me olhasse. No mesmo instante o rosto foi se virando na minha direção e sorriu para mim. Neste momento eu não tive medo.

O curioso deste sonho é que, quando o sonhei, eu sabia que era um “sonho grande”, ou seja, um sonho arquetípico, e eu procurei algum mito que se relacionasse a ele. Encontrei uma passagem de um texto de Jung (1981), no qual ele comenta o sonho de uma paciente:

(...) a imagem divina dos sonhos correspondia à concepção arcaica de um daimon da natureza, talvez um Wotan. ‘Deus é espírito’, podia então ser traduzido em sua forma originária, significando ‘vento’. Deus é o vento, mais forte e poderoso do que o homem, é um ente constituído por um alento invisível (Jung, 1981, p. 125).

À época, ficaram muitos questionamentos, mas pouca compreensão da consciência. O tempo passou e, somente quando eu estava terminando o mestrado, próximo à defesa, me lembrei desse sonho e busquei os registros de data. Para a minha surpresa, o sonho coincidia com o início da pesquisa do mestrado, quando eu ainda nem imaginava que faria uma escrita autobiográfica. A partir disso, me pergunto se o sonho não foi um encontro com o próprio si-

mesmo inconsciente e uma possível necessidade de assimilação deste, abrindo as portas para o processo de autoconhecimento que teve início com o mestrado?

A minha qualificação foi surpreendente, uma vez que os professores da banca também acreditavam e defendiam um modo de escrita mais sensível. Fui incentivada, então, a ampliar as narrativas e trazer não apenas relatos de atividades baseadas nos conhecimentos da arteterapia, mas também outras experiências, docentes ou não. Carolina Mafra, professora da banca, foi quem percebeu que, no meu texto, apareciam as personas da professora, da artista e da arteterapeuta, e que seria interessante se o meu próprio processo de individuação ganhasse centralidade no texto.

Fui contando, então, um “causo” aqui, outro ali, entre a construção da escrita bibliográfica. Muitos desses “causos” e jeitos de ver a vida me causaram uma certa insegurança ao constarem na pesquisa acadêmica. Afinal, a escrita autobiográfica revela feridas que meu ego gostaria de esconder. A vergonha de me expor, entretanto, foi dando lugar a um processo de autoconhecimento a cada situação revisitada na memória. Eu não sei se alguma dessas experiências será relevante para quem se dispor a ler este texto, mas a escrita foi transformadora para mim.

Entre relatos pessoais, dados de trabalhos de estudantes e muitas referências bibliográficas, esta pesquisa foi sendo construída. Reconheço que nela há uma limitação enorme, e que muitas coisas ainda não compreendo, já que a escrita é atravessada pelas coisas que eu já vivi, que já senti e pelas leituras que eu consegui ou não fazer. Há, também, algumas partes do texto muito duras, nas quais os conceitos se sobrepuseram à escrita sensível e narrativa. Como desconstruir esse paradigma pseudo-intelectual de que a escrita séria precisa estar afastada do sujeito? Escrever com a alma é um aprendizado diário. Um dia eu espero chegar lá. Deve ser como soltar o traço no desenho - com a prática a linha vai ficando mais sensível.

Enfim, sabendo que o processo de individuação é contínuo e dura a vida toda, esta pesquisa só tem fim porque terminaram os dois anos de mestrado, mas, como uma eterna aprendiz, permaneço aberta às descobertas que a vida e o meu mundo interno podem proporcionar, nessa infindável fonte de sabedoria que é a existência. Sigo desviando dos trilhos e explorando novas trilhas sempre que posso. Trilhas que sejam mais harmoniosas com a natureza externa e interna. E que, nesta caminhada, eu tenha flexibilidade para entender que as personas com as quais me

identifico e exponho aqui (da artista, da professora e da arteterapeuta) não correspondem à totalidade de quem eu sou.

Finalizo este processo com um certo receio de retornar à exaustiva rotina das salas de aula e de não ter tempo de ser artista, mas, também, com muita esperança e com uma bagagem ampliada de possibilidades e potencialidades. Saio mais segura de que o trabalho que realizo como professora pode sim fazer sentido para muitos estudantes e ser transformador, principalmente para aqueles que sentem que suas existências não são dignas de fazer parte da normatividade social. Para estes, a experiência artística pode representar um empoderamento da singularidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Revista História Da Educação, 7(14), 79–95. 2012.

ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, R. **Cenas da Vida**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001a.

_____. **O Retorno e Terno: Crônicas**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001b.

ANDRADE, L. Q. **Terapias Expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Revista Estudos Feministas, v.8, n.1, p. 229-236. Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>

BILODEAU, Chantal. **Por que estou rompendo com Aristóteles**. Original em inglês disponível em <https://howlround.com/chantal-bilodeau-breaking-aristotle-and-finding-new-ways-tell-stories-onstage>

BROWN, D. **Série Fundamentos de Arte Terapia**. Tradução: Karina S. F. de Mendonça. São Paulo: Vitória Régia, 2000.

Buckley, H. E. **O menino**. Disponível em: http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/O_menininho.pdf.

CIORNAI, S. (Org). **Percursos em Arteterapia 1**. São Paulo: Summus, 2004. 273 p.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1963105/mod_resource/content/1/E%20Se%20Obama%20Fosse%20Africano_%20-%20Mia%20Couto.pdf. Acesso em: 02/11/2021.

D'AMBROSIO, U. **A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade** - DOI 10.5216/TERI.V11I1.14393. 2013. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/14393>

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. Tradução: Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

ESTÉS, C. P. **A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem**. Rio de Janeiro Rocco, 2007.

FALKEMBACH, Maria. **O Corpo na Composição do Drama**. Cena, n. 6, 2008.

FERRARI, ANDERSON e DINALI, WESCLEY. **Herança moderna disciplinar e controle dos corpos**: quando a escola se parece com uma "gaiola". Educação em Revista [online]. 2012, v. 28, n. 2 [Acessado 4 janeiro 2023], pp. 393-422. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200018>>. Epub 11 Set 2012. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200018>

FERRO, F. F. C. **Me curar de mim**. (Publicado no canal da autora em 19 de fevereiro de 2017) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3b0z2AV2piI>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FRANKEL, R. **A psique adolescente**: perspectivas junguianas e winnicottianas. Tradução: Claudia Oliveira Dornelles. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 256 p.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, p. 2619-2629, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002. 192p.

JAFFÉ, A. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, C. G. (ed.). **O homem e seus símbolos**. Tradução Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.

JUNG, C. G. **Estudos de psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 1981 (Obras completas de C. G. Jung; v.7).

JUNG, C. G. (ed.). Tradução: Maria Lúcia Pinho. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.

_____. **O eu e o inconsciente**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2015 (Obra completa de C. G. Jung 7/2).

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014 (Obra completa de C. G. Jung 9/1).

_____. **Aion - Estudo sobre o simbolismo do si-mesmo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (Obra completa de C. G. Jung 9/2).

_____. **Presente e Futuro**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b (Obra completa de C. G. Jung 10/1).

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013c (Obra completa de C. G. Jung 17).

_____. **O espírito na arte e na ciência**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013d (Obra completa de C. G. Jung 15).

_____. **Aspectos do drama contemporâneo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 (Obra completa de C. G. Jung 10/2).

JURÁNI, Milo et al. **Breaking away from egocentrism**. Posthumanism as a way of contemplating non-human matters on stage. *Slovenské divadlo*, v. 68, n. 03, p. 239-252, 2020.

KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. Tradução Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARIANO, A ... (et al.); CASSIO, F. (Org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. 224p.

MORAES, Maria Cândida, and Juan Miguel Batalloso Navas. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak (2010).

MORAES, Maria Cândida. Educadores Brasileiros Contemporâneos. YouTube, 07 de agosto de 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5vEtTdrBQDU>. Acesso em: 19 de março de 2022.

MOSE, V. **Poema Preso**. (Publicado no Facebook da autora em 25 de julho de 2015). Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=1061617267189398&external_log_id=0c1e2720-b63d-4c9e-8927-99398e066733&q=viviane%20mos%C3%A9%20poemas%20presos. Acesso em: 02/11/2021.

NEUMANN, E. **O medo do feminino**: e outros ensaios sobre a psicologia feminina. São Paulo: Paulus, 2000.

Nicolescu, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Coleção Trans. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

Orlowski, J. **O dilema das redes**. Netflix. 2020.

PASSEGGI, M. C. **A pesquisa (auto) biográfica**: por uma hermenêutica descolonizadora. *Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião*, v. 2, n. 2, p. 302-314, 2016.

PERERA, S. B. **O complexo de bode expiatório**: um estudo sobre a mitologia da sombra e da culpa. Tradução Júlio Fischer. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2022.

PHILIPPINI, A. **Linguagens e materiais expressivos em Arteterapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2018, 148p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YNwCEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=%C3%A2ngela+philippini&ots=819o35TMPs&sig=B8dMIIs2GJLLIXDerDkCIX8-rA#v=onepage&q=%C3%A2ngela%20philippini&f=false>. Acesso em: 20/10/2021.

PHILIPPINI, A. **Mas o que é mesmo Arteterapia?** (Publicado originalmente no Volume V da Coleção de Revistas de Arteterapia “Imagens da Transformação” – Pomar - 1998). Disponível em: <https://arteterapia.org.br/pdfs/masoque.pdf>. Acesso em: 20/10/2021.

PIPAUS - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade. **Premissas do programa**. SJDR: UFSJ, 2015. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pipaus/PIPAUS-Premissas.pdf>

Pitty. **Máscara**. Admirável Chip Novo. Deckdisc: 2003.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHECHNER, Richard. 2006. “**O que é performance?**”, em *Performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, p. 28-51.

SILVA, Patrick V. da; SIQUEIRA, Adilson R.; PRADO, Aneliza R. O corpo-quebrada como elemento de criação de espaços de possibilidades na comunidade da Rua do Ouro. *Pitágoras* 500, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 29–40, 2020.

SILVEIRA, N. **Imagens do Inconsciente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tipo Editor, 1981.

STEIN, M. **Jung e o Caminho da Individuação**: Uma Introdução Concisa. São Paulo: Cultrix, 2020. 213 p.

TIBURI, M. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2022.

_____. **Feminismo em Comum**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. 126 p.

VON FRANZ, M. L. **A busca do sentido**. São Paulo: Paulus, 2018.

Zerocalcare. **Entrelinhas Pontilhadas**. Temporada 1: Episódio 3. Netflix. 2021.