

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAIRA BRUCE VALENÇA

ARTETERAPIA – EDUCAÇÃO:  
TECENDO SENTIDOS ENTRE VIVÊNCIA E REENCANTAMENTO

RECIFE, PE

2017

MAIRA BRUCE VALENÇA

ARTETERAPIA – EDUCAÇÃO:  
TECENDO SENTIDOS ENTRE VIVÊNCIA E REENCANTAMENTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientador: Prof. Dr. Flávio H. A. Brayner

Co-Orientadora: Profa. Dra. Ana Márcia M. Luna

Linha de Pesquisa: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular.

RECIFE, PE

2017

V152a Valença, Maira Bruce.  
Arteterapia-educação: tecendo sentidos entre vivência e reencantamento /  
Maira Bruce Valença. – Recife, 2017.  
166 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Inclui Referências.

1. Arte na Educação. 2. Arteterapia. 3. Atividades criativas na sala de aula. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. II. Título.

370.157 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2017-88)

MAÍRA BRUCE VALENÇA

ARTETERAPIA – EDUCAÇÃO: TECENDO SENTIDOS ENTRE VIVÊNCIA E REENCANTAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Márcia Luna Monteiro (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karla Galvão Adrião (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco e à CAPES, pela oportunidade dos aprendizados e pela bolsa que viabilizou minha permanência no mestrado.

Agradeço ao professor e orientador Flávio Brayner, que acolheu meu trabalho e topou essa empreitada. À professora e co-orientadora Ana Márcia Luna que, com doçura também me acolheu nos últimos minutos do segundo tempo!

À professora Anna Luiza, pelas pontes necessárias e à professora Rita Voss pelas orientações iniciais.

Agradeço enormemente a Gabriel, pois sem a sua parceria, paciência e afeto, nada disso teria sido possível.

Nesse sentido, agradeço a Ráulis, Miuchinha e Beleléu, bichos amados, companheiros das horas de escrita, de ronrons e denginhos.

Agradeço a Gi, fia, pelos chás, pelas trocas e ensinamentos e também pelas traduções, de abstract a “como se faz isso de fazer mestrado”.

À Fabi, pela mãe amada que é e pelas super orientações e leituras, que me guiaram em momentos de desespero.

Agradeço à Mimi, pelo amor, pela maternagem, pelas escutas, por tudo, sempre.

Agradeço à Dedé, que me abre caminhos e perspectivas, pois sem ela, a Arteterapia jamais haveria entrado na minha vida, assim como um monte de outras coisas.

Agradeço demais à Traços, nas figuras de Deca, Cris e Edna, por todas as oportunidades – monitoria, pesquisa, e, principalmente por serem essas mulheres guerreiras que viabilizam o campo da Arteterapia no Recife e no Brasil.

Agradeço demais às “Amigas de Turma”, parceiras da jornada arteterapêutica, que toparam se sujeitar à minha pesquisa, cujas reflexões foram basilares para a realização deste trabalho.

Agradeço à Lu Rabelo e à Pati Barreto, cujos depoimentos, embora não tenham entrado na pesquisa, refletiram caminhos possíveis, com os quais sinto profunda identidade.

Aos que me ajudaram antes, Luciana e Mateus, pois sem seu apoio o mestrado não teria sido possível.

À Jack Natal pelas impressões e generosidade.

Aos que me guiam, pela força, perseverança, pelo axé, pela capoeiragem na vida.

*“Quando eu era uma criança, eu confiava nas minhas percepções a respeito do que eu precisava para mim, porque eu era ingênua. Agora eu confio porque eu estou amadurecida pelo viver. O amadurecimento não aconteceu sem esforço e sem dor (...) Em função das minhas experimentações, eu descobri através dessas vivências verdadeiras como eu posso facilitar o uso de materiais artísticos para pessoas expressarem-se, comunicarem-se, entrarem em contato consigo e com outros, e resolverem problemas. Embora minha exploração seja experimental e pragmática, está baseada na minha crença que todos nós somos intrinsecamente criativos, a não ser que estejamos muito severamente atingidos, física ou psicologicamente. Somos similares a deuses e realmente criamos a nós mesmos e nossas comunidades a partir do que está a nossa disposição. Muito mais está disponível além do que nossas prosaicas mentes ousarão admitir. Temos muitas formas alternativas de nos comportarmos e sermos. Estamos envolvidos numa evolução cultural, talvez uma revolução, e cada um de nós é responsável pela sua parte em nossa evolução total como humanos. Minha parcela é pequena, tanto quanto a sua, mas nossas pequenas partes, juntas, fazem a configuração, e o todo é maior que a soma. Filosofia é a base para a forma que eu trabalho e vivo e, a filosofia é uma coisa morta a não ser que seja vivenciada” (RHYNE, 1973 apud ANDRADE, 2000, p.133)*

## **Resumo**

Esta pesquisa busca estabelecer um diálogo entre a metodologia teórico-vivencial observada e analisada em uma das turmas da Formação em Arteterapia e Linguagens Corporais da Traços-PE e a ideia de reencantamento da educação, a fim de perceber a importância de um fazer significativo em sala de aula para a efetiva incorporação dos saberes pelos estudantes. Para isso, serão considerados o registro, em relatórios de monitoria, das vivências ocorridas na turma analisada, que aconteceu entre 2014 a 2016, assim como os depoimentos destas alunas e das coordenadoras, também professoras da formação e supervisoras dos processos de estágio da turma. A abordagem epistemológica da pesquisa se pauta na teoria da complexidade, tendo em vista que a própria Arteterapia é um campo transdisciplinar, um campo que “tece junto” teorias e áreas do saber para compor sua *práxis*. A metodologia da pesquisa se baseia na abordagem qualitativa da pesquisa social, no estudo de caso etnográfico, envolvendo análise de conteúdo temática dos relatórios de monitoria, elaborados ao longo desta formação por mim, então aluna e monitora da turma estudada; e também a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com as pessoas descritas acima.

**Palavras-chave:** Pedagogia Vivencial. Arteterapia. Reencantamento da Educação.

## **Abstract**

This research aims to establish a dialogue between the theoretical-experiential methodology observed and analyzed in one of the classes of the Formation in Art Therapy and Body Languages of Traços-PE and the idea of re-enchantment of education, in order to realize the importance of a meaningful doing in the classroom for the effective incorporation of knowledge by students. For this, the records from monitoring reports of the experiences that occurred in the analyzed class, which happened between 2014 and 2016, will be considered, as well as testimonials of these students and the coordinators, of teachers of the formation and supervisors of the processes of the class. The epistemological approach of the research is based on the complexity theory, considering that the art therapy itself is a transdisciplinary field, a field that "weaves together" theories and areas of knowledge to compose its praxis. The methodology of the research is based on the qualitative approach of the social research, in the ethnographic case study, involving analysis of the thematic content of the monitoring reports, elaborated by me, student and monitor of the studied class during this training; and also the analysis of the content of interviews conducted with the people described above.

**Key words:** Experiential Pedagogy. Art therapy. Re-enchantment of Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 ESTRUTURA DO TEXTO .....	11
1.2 APRESENTANDO O TEMA: A PEDAGOGIA VIVENCIAL NA FORMAÇÃO EM ARTETERAPIA: POR UMA EDUCAÇÃO REENCANTADA.....	12
1.3 DIMENSÕES DO CONCEITO DE <i>VIVÊNCIA</i> .....	17
1.4 A NOÇÃO ARTETERAPÊUTICA DE <i>VIVÊNCIA</i> .....	20
<b>2 PRIMEIRO CAPÍTULO: ARTETERAPIA E O CONHECIMENTO ATRAVÉS DO AUTOCONHECIMENTO.....</b>	<b>23</b>
2.1 ARTETERAPIA: UM CAMPO DO SABER.....	23
2.2 PERCURSOS DA ARTETERAPIA: UM HISTÓRICO.....	28
2.3 ARTETERAPIA DE ABORDAGEM JUNGUIANA.....	39
2.4 O TEMENOS – ESPAÇO-TEMPO DE ENCONTRO ENTRE CONSCIENTE E INCONSCIENTE: AS VIVÊNCIAS ARTETERAPÊUTICAS EM GRUPO E O CONHECIMENTO DE “SI-MESMO”.....	51
<b>3 SEGUNDO CAPÍTULO: VIVÊNCIA, O CONHECIMENTO INCORPORADO E O REENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>61</b>
3.1 A CENTRALIDADE DO CORPO.....	64
3.2 O DESENCANTAMENTO DO MUNDO E O DESENCANTAMENTO ESCOLAR.....	67
3.3 UMA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA PARA O REENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	71
<b>4 TERCEIRO CAPÍTULO: A PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVOS E CAMPO.....</b>	<b>81</b>
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO.....	83
4.2 ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE.....	86
<b>5 QUARTO CAPÍTULO: ENTREVISTAS E ANÁLISE.....</b>	<b>94</b>
5.1 EIXO BIOGRÁFICO: COMO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA CHEGARAM À ARTETERAPIA.....	96
5.2 EIXO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS.....	108
5.3 EIXO VIVENCIAL: PERSPECTIVAS ESTUDANTIS SOBRE A FORMAÇÃO NUMA DIALÓGICA COM AS PERSPECTIVAS DAS COORDENADORAS.....	116
5.4 RITOS DE SAÍDA.....	149

<b>6 CONCLUSÃO: PARA ENCANTAR OS FINS E ELES VIRAREM</b>	
<b>COMEÇOS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando estava na fase escolar, pensava durante algumas aulas: “*o que estará acontecendo do lado de fora?*” – nestes momentos, havia em mim uma sensação de estar numa prisão e o sentimento era de tédio. A não-visualização da aplicabilidade de alguns conteúdos na vida, os livros de pequenas imagens desbotadas, cheios de palavras narradas em mesmo tom por um professor entediado numa aula de sessenta minutos: tudo isto me levava muitas vezes a acreditar numa incapacidade pessoal para a compreensão destes assuntos.

Talvez, estivesse já profundamente marcada pela minha primeira vivência numa escola onde tínhamos aulas-passeio frequentes, das quais as memórias que guardo comprovam a riqueza da experiência vivida. Nas fases que se sucederam, isto se repetiu muito pouco. Poucas foram as aulas que estimulavam a participação dos alunos, aulas-passeio, livros com ricas imagens, idas ao laboratório de química e física, professores envolvidos e que disponibilizavam diversos recursos didáticos para a melhor compreensão dos assuntos: como foram raros estes momentos!

A grande parte do que me recordo do processo de ensino-aprendizagem se dava desse jeito: um ensina e o outro aprende. Mas nunca fui boa em decorar assuntos, meu forte eram as interpretações, as expressões e as interações. A escola, muitas vezes tem esse tom de pouco prazer, e sempre pensei que a matemática poderia ser mais saborosa se aprendida com as mãos! Hugo Assmann (2012) endossa este sentir quando escreve: “A escola deve ser um lugar gostoso” (p.22). Era assim que sentia, até descobrir que este sentir é comum, pois a instituição escolar está em crise, devido ao fato de que se fundou numa perspectiva racionalista que também entrou em crise neste último século.

Nesta dissertação busca-se uma compreensão acerca do processo de aprendizagem através de vivências em grupo de uma turma da Formação em Arteterapia e Linguagens Corporais da Traços-PE, pois parte-se do pressuposto que neste caso específico é possível encontrar elementos que dialogam com a necessidade contemporânea de reencantarmos a Educação. Este reencantamento tem a ver com a dimensão do prazer no processo educativo, e é nesta defesa que esta pesquisa se apresenta.

Busco trazer, para o diálogo científico no campo da Educação, minha vivência pessoal neste espaço educativo não-formal citado acima, por sentir os seus efeitos na minha vida, por admiração à sua capacidade de provocar a “*experienciação de conteúdos*” (ou a “*vivenciação*”) em detrimento da velha “*transmissão*”. Descobri que depois de adulta, ainda é possível aprender com prazer! E mais do que isso, aprender um saber que se conecta com a própria vida, e que

constitui auto-saber, autoconhecimento. É também por acreditar na necessidade de nos dedicarmos mais ao autoconhecimento nos processos formativos de modo a saber lidar mais com nós mesmos, e assim, em sociedade, que trago esta vivência para o diálogo com o fazer científico no campo da educação.

A pesquisa gira em torno da análise do conteúdo de entrevistas às colegas de turma e às coordenadoras que também são professoras e supervisoras na formação, assim como também da análise do conteúdo de relatórios de monitoria elaborados por mim durante esta formação em Arteterapia, entre os anos de 2014 e 2016, da qual participei como aluna e monitora.

### 1.1 ESTRUTURA DO TEXTO

O texto está dividido em uma introdução, quatro capítulos, e uma conclusão. Na *Introdução*, apresento o tema, o assunto tratado na pesquisa, começando a trazer algumas das referências teóricas que a embasam. Esta sessão está dividida em três eixos. Os dois primeiros se referem a duas dimensões do conceito “vivência”, eixo deste trabalho, eles são: a revisão conceitual da noção de vivência por Georg-Hans Gadamer e a noção de vivência em Arteterapia. O terceiro eixo é o início do diálogo dos eixos anteriores com a ideia de “reencantamento da educação”.

No primeiro capítulo contextualizo a Arteterapia, seu histórico, a influência de Carl Gustav Jung – importante para compreender sua influência na Formação da Traços que é de abordagem junguiana – e o modo de funcionamento do processo arteterapêutico. No segundo capítulo, abordo a relação do introduzido conceito de vivência com uma educação incorporada – também importante para estabelecer o diálogo com a Formação analisada neste trabalho, que possui um viés corporal – assim como apresento a problemática que a teoria da complexidade coloca para a educação contemporânea e a ideia de reencantamento da educação.

O terceiro capítulo trata da fundamentação metodológica do trabalho, nele estão explicitadas as motivações, que me levaram a este objeto de pesquisa, assim como a pergunta e objetivos de pesquisa. Também estão descritas a escolha pela abordagem qualitativa, e mais especificamente o estudo de caso etnográfico, assim como as estratégias utilizadas na pesquisa: a observação participante e a análise de conteúdo dos relatórios e das entrevistas.

No quarto capítulo trago a discussão que foi tecida junto às sujeitas da pesquisa, seus apontamentos, seus posicionamentos, suas perspectivas, e a análise que faço deste material. Neste capítulo, estão inseridos alguns dados da análise do diário, contextualizando algumas falas.

Na conclusão, costuro as ideias derivadas de toda a discussão anterior com a análise dos dados encontrados nos relatórios de monitoria elaborados por mim ao longo da formação, trançando o diálogo entre a abordagem metodológica teórico-vivencial em arteterapia e a ideia de reencantamento da educação.

## 1.2 APRESENTANDO O TEMA: A PEDAGOGIA VIVENCIAL NA FORMAÇÃO EM ARTETERAPIA: POR UMA EDUCAÇÃO REENCANTADA

Será que neste formato enfileirado, individualizado, séptico, distanciado, monocromático, gradeado, fardado, calado, aquietado, isolado do mundo, das praças, dos parques, das pontes entre as pessoas e o outro, das pontes entre as pessoas e seus próprios sentires, das pontes entre as pessoas e o mundo – será que nesse formato é possível aprender? Aprender sem se sentir entediado? Aprender querendo? Querendo saber, querendo buscar o saber... será que é possível? Até que ponto a escola é um espaço que nos ensina algo sobre o viver? E se não aprendemos sobre o viver, então de que serve este conhecimento todo?

Será que se aprendêssemos com prazer, aprenderíamos mais? Aprenderíamos melhor? E se o que aprendêssemos tivesse relação direta com nossa vida? Se o que aprendêssemos nos ajudasse a olhar para nós mesmos e nossas atitudes? Se o que aprendêssemos nos colocasse no eixo da nossa relação com o outro e com o mundo? Segundo Viviane Mosé (2013), a fragmentação no ensino, principalmente entre a escola e a vida, gera estudantes, e logo, pessoas, com pouca ou nenhuma capacidade de perceber as teias complexas da vida, pessoas incapazes de se conectar com o coletivo, com as questões sociais, políticas e históricas de seu tempo, distantes dos desafios da sociedade em que vivemos.

Para Edgar Morin (2015), “o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade”. Ele parte da compreensão de que *complexo* é “o que é tecido junto” (p. 14). Segundo o filósofo, o cartesianismo modelou nossa forma de pensar o mundo, separando o conhecimento em conteúdos distintos e incomunicáveis, numa busca do homem por domesticar a natureza dos fenômenos e os fenômenos da natureza, numa busca por compreendê-la profundamente. Porém, essa separação, que atualmente se revela nas hiperespecializações do conhecimento, fez com que não desenvolvêssemos uma noção não menos importante, a noção complexa da realidade.

Segundo ele (idem) esta forma de conhecer, hiperespecializada, portanto, nos trouxe alguma cegueira em relação ao todo. Sabemos muito sobre algo, mas não conseguimos contextualizar este algo no todo de que ele faz parte, influenciando e sendo influenciado pelo mesmo. Segundo Morin (2015):

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). (P. 13)

Para o autor, precisamos reformar nossa forma de pensar, buscando aprender a pensar de forma complexa, tecendo relações entre os fenômenos, fazendo com que dialoguem as áreas separadas do saber, pois nossa existência neste planeta depende disso. Segundo ele, o papel da Escola é fundamental neste processo, pois “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (p. 99). É na Escola que aprendemos a ler o mundo, e é através dela que poderemos começar a pensar de maneira mais complexa.

Um exemplo bastante atual disso, é o fato de especialistas fazerem alimentos transgênicos pensando na importância da produção em grande escala para “acabar com a fome do mundo”, porém, ignorando que a fome do mundo é um problema muito mais político, de distribuição, do que propriamente de quantidade de alimento disponível. Ignorando também as doenças ocasionadas por este tipo de alimento, portanto, neste exemplo bastante corriqueiro, deixaram de tecer uma visão complexa acerca do alimento, e quem corre os riscos desta fragmentação somos nós.

Tudo isto acontece primariamente na escola, onde a fragmentação das áreas do saber se inicia com a separação do conhecimento em disciplinas – matemática, português, história, geografia, etc. Durante o mestrado, participei como ouvinte do Fórum de Educação Integral de Pernambuco, promovido pela Fundaj. O tema da integração dos saberes povoou este evento do começo ao fim, e em uma fala do Prof. Paulo Rubem, achei interessante a proposição que ele deu, em forma de poema, da estreita relação da matemática com o português. Bom, de todas as intersecções possíveis entre as disciplinas, essa para mim era nova. Mas nem tanto, afinal, o que é a métrica da poesia, se não pura matemática?! Era nesta defesa que ele falava.

Além deste diálogo necessário e da transversalidade possível entre as disciplinas do conhecimento, também é preciso rever o foco privilegiado na racionalidade, na mente, em detrimento da exclusão do corpo como lugar do saber! Assim, como as disciplinas do conhecimento, nós mesmos estamos fragmentados. Se damos uma hipervalorização à nossa razão, acreditando que não possuímos outros canais cognitivos no nosso próprio corpo, em nós mesmos, descartaremos tudo o que temos de natureza.

Aprendemos a menosprezar as nossas sensações e nossos sentidos, achamos bobo o que não é lógico, racional, comprovado cientificamente, como se a ciência não fosse também um

produto do ser humano. Desvalorizar o que não é racional faz com que nós empobrecemos a nossa capacidade de sentir e de falar de como nos sentimos, de expressar o que sentimos. Nos desconectamos assim, do fato de que somos seres terrestres, de que dependemos da natureza, dos ecossistemas, muito mais do que eles de nós. Nos desconectamos do fato de que somos indivíduos, mas que também somos uma espécie, queiramos ou não, fazemos parte dessa natureza.

Na contracorrente desta forma mutilada de pensar, uma das descobertas mais recentes da ciência é a de que “conhecer” não é verbo que se agregue apenas ao sujeito homem. De acordo com uma perspectiva contemporânea das ciências biológicas:

[...] desenvolveu-se uma visão etológica que põe a descoberto a complexidade das estratégias, não apenas animais, mas também vegetais, a inteligência e a complexidade das relações entre macacos superiores, sobretudo os chimpanzés, a existência não de hordas, mas de verdadeiras sociedades, entre mamíferos; quanto à Parasitologia, ela descobre estratégias surpreendentes nos parasitas, que se infiltram de uma espécie a outra, sem que esse comportamento tão complicado possa ser reduzido a um acaso genético. (MORIN, 2015, p. 31)

Isto significa que a relação entre conhecimento e vida se estreitou nos últimos tempos. Como escreve Assmann (2012): “Em síntese, a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta, formas de aprendizagem. Tudo aquilo que é capaz de aprender cumpre processos cognitivos” (p. 25). Portanto, onde houver vida existe aprendizado, existe cognição. Deste modo, descobrimos que o aprender é uma potência biológica, além de cultural, e se a nossa mente aprende, nosso corpo vivo tem uma inteligência a partir da qual entramos em contato e não somente aprendemos, mas apreendemos o mundo, afinal o cérebro é antes de tudo massa cinzenta, matéria do corpo.

Não há, portanto, como falar em processo educativo, reforma do pensamento e do conhecimento sem tocar na questão do corpo, pois de acordo Lowen (1982), “Nenhuma pessoa existe fora do corpo vivo, através do qual se expressa e se relaciona com o mundo à sua volta” (p. 47). Segundo Graupen, et.al. (s/d), “O corpo é, por excelência, o lugar onde [...] nossa experiência está inscrita”, e citando Lowen, nos dizem: “Nós somos o nosso corpo” (idem). É nele que está inscrita nossa trajetória, como afirmam as autoras, mas também é este corpo o responsável pela feitura da nossa própria história pessoal e coletiva. Precisamos, portanto, rever a nossa relação com a dimensão corpórea. Para Carvalho (2012):

Corpo e mente, corpo e pensamento, corpo e imagem constituem obstáculos para as narrativas da ciência. Ao priorizarem as relações sociais como foco analítico, as ditas humanidades esquecem-se de que sentidos, sentimentos, imagens corporais integram e delimitam o mundo da vida (p. 119).

Deste modo, todas as nossas vivências passam pelo corpo antes de qualquer significação que possamos fazer conscientemente. Carvalho (2012) nos orienta: “Se concordarmos com a assertiva de que tudo que existe no intelecto passa antes pelos sentidos, a compreensão das memórias corporais constitui acervo poderoso para o *reencantamento* do sujeito diante das adversidades do mundo” [grifo meu] (p. 121).

É fundamental que nos tornemos aptos a desenvolver nossos sentidos, e não apenas a visão, estimulando todas as dimensões do nosso ser. Nessa empreitada, suponho que a escola possa beber na forma de que a Arteterapia lança mão para proporcionar o conhecimento. Este jovem campo do saber, nascido formalmente dos anos 50 para cá e ainda em processo de formalização, principalmente no Brasil é “[...] uma ação terapêutica que é abrangente, holística e sobretudo transdisciplinar” (PHILIPPINI, 2013, p. 11).

Segundo Ângela Philippini (2013):

Uma, dentre as inúmeras formas de descrever o que é mesmo Arteterapia, será considera-la como um processo terapêutico, que ocorre por meio da utilização de modalidades expressivas diversas. As atividades artísticas utilizadas, configurarão uma produção simbólica, concretizada, em inúmeras possibilidades plásticas, diversas formas, cores, volumes, etc. Esta materialidade permite o confronto e gradualmente a atribuição de significado às informações provenientes de níveis muito profundos da psique, que pouco a pouco serão apreendidas pela consciência. (P. 11)

Tive contato com a Arteterapia de forma familiar: minha “*tipo mãe*” foi uma das pessoas responsáveis por trazer a Formação em Arteterapia ao Recife. Pude acompanhar de perto a transformação da sua própria vida profissional, do seu fazer como psicóloga. E nas noites em que ela se alimentava de histórias carregadas de conteúdos simbólicos, muitas vezes me alimentava também. Quando fazia os trabalhos para sua Formação, ou quando mais tarde bolava as aulas que ia dar, ia também me alimentando desse universo, que envolve linguagem simbólica, Jung, o fazer expressivo com diversos recursos artísticos, a poesia, os mitos, os contos, as máscaras, a argila, a transformação da sucata – a transformação de si.

Quando meu tempo chegou, foi então o momento de viver na pele tudo isso de que ouvia tanto falar e via tanto viver. Fui fisgada pelo fazer arteterapêutico e ele vem movendo muitas coisas em mim desde que iniciei esta jornada. Neste trabalho terei a difícil tarefa de integrar a minha subjetividade sem deixar o necessário rigor científico de lado, pois estou falando à priori a partir da *minha vivência* com a Arteterapia. Mas afinal de contas, o que é a pesquisa científica, o que é o objeto do conhecimento se não algo escolhido e imbuído da subjetividade de seu

pesquisador?! Defender um conhecer encantado é também defender uma pesquisa, um fazer científico que parta do encantamento.

A ideia de reencantamento da educação foi abordada pelo teólogo e educador Hugo Assmann (2012), segundo ele:

Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Informar e instruir acerca de saberes já acumulados pela humanidade é um aspecto importante da escola, que deve ser, neste aspecto, uma central de serviços qualificados. Mas, a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem. (P. 29).

Eu nunca havia passado por um processo formativo onde sentisse tanto prazer e onde *aprender* fosse verbo cercado de circunstância tão ideal, tão própria para a experiência do aprendido. Na Formação em Arteterapia aprendemos através de *vivências* que integram diversas linguagens expressivas e fontes de conhecimento – mídias, poesias, imagens, meditações, escrita criativa, teatro, dança, jogos e brincadeiras, etc. – a fim de proporcionar uma *experiência de aprendizagem*, uma *vivência*, um conhecimento vivo, no sentido de que reverbera na vida do sujeito que por ele passa.

Aprendemos na formação, sobre a nossa futura atuação enquanto arteterapeutas passando nós mesmas pelo processo vivencial de que vamos lançar mão. Isto significa que incorporamos este saber ao vivenciá-lo. Isto significa uma prática educativa que possibilita e produz experiências, que aqui chamaremos *vivências* de aprendizagem, que causam ressonância no sujeito participante. Segundo Kast (2016) “Quando nos encontramos em ressonância, encontramos-nos emocional e dinamicamente em contato com o mundo e com o mundo interior” (p. 52).

Ao envolver a dimensão sensorial em atividades que estimulam nossos sentidos, a produção de imagens e a autorreflexão acerca do produzido, estamos entrando em contato direto com nosso mundo interno, com nossos sentimentos, pensamentos, sensações e intuições (PHILIPPINI, 2013, p. 16). Estamos, portanto, entrando em contato com o que nos faz viver. E à medida que vivemos, nos abrimos para o aprendizado que acontece em nós e de nós, para e em relação com o mundo.

### 1.3 DIMENSÕES DO CONCEITO DE VIVÊNCIA

O saber produzido nas e pelas vivências em Arteterapia fazem sentido na nossa existência. Passam a viver em nós. Como bem definiu Assmann (2012):

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem* (*learning experiences*, como se frisa em inglês), e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão. (P. 32)

Segundo Hans-Georg Gadamer (2015), a palavra *vivência* só se torna usual nos anos 70 do século XIX, da qual o testemunho mais antigo parece ser uma carta de Hegel, onde relatava uma de suas viagens (“*maine ganze Erlebnis*” – “toda a minha vivência”). De acordo com Gadamer: “Sua introdução geral no uso da linguagem comum está vinculada, pelo que parece, à sua aplicação na literatura biográfica”, pois é próprio da literatura biográfica compreender a arte através da vida. Ainda segundo ele, se trata de uma formação secundária da palavra *vivenciar*, já mais antiga e presente na obra de Goethe. Gadamer propõe a extração de uma motivação destas raízes da palavra “vivência” para a nova formação da palavra, através da análise de seu significado, segundo ele:

Vivenciar significa, de início, “ainda estar vivo, quando algo acontece”. A partir daí a palavra “vivenciar” apresenta o tom da imediaticidade com que se apreende algo real, em oposição àquilo que se pensa saber, mas para o qual falta a credencial da vivência própria, quer porque o tenhamos recebido de outros, porque venha do ouvir falar ou que o tenhamos deduzido, suposto ou imaginado. O vivenciado (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos vivenciamos (*das Selbsterlebte*) (p. 105).

Segundo Gadamer (idem), “a forma ‘o vivenciado’ é também usada no sentido de designar o conteúdo permanente daquilo que é vivenciado. Esse conteúdo é como um rendimento ou resultado que ganha duração, peso e importância a partir da transitoriedade do vivenciar” (p. 105). Para o autor, esta palavra lembra também a crítica ao racionalismo do *Aufklärung*, sobre o qual a influência de Rousseau possibilitou a formação da palavra em questão, mas também formou o pano de fundo metafísico que deu sustento ao pensamento especulativo do idealismo alemão. De acordo com Gadamer “Frente à abstração do entendimento e à particularidade da sensação ou da representação, esse conceito implica a vinculação à totalidade, à infinitude” (p. 108). O autor explica que:

O apelo de Schleiermacher ao sentimento vivo contra o frio racionalismo do *Aufklärung*, a conclamação de Schiller para uma liberdade estética contra o mecanicismo da sociedade e a oposição que estabelece Hegel entre vida (mais tarde, espírito) e “positividade” foram o tom antecipador de um protesto contra a sociedade industrial moderna que, no início do século XX, fizeram ascender

as palavras “vivência” e “vivenciar” a um nível quase religioso. O levante do movimento da juventude contra a formação burguesa e sua forma de vida também se deu sob este signo (p. 108).

Neste sentido, a inspiração romântica que nos leva a defender a vivência é “a *rejeição à mecanização da vida na existência de massa da atualidade*” [grifo meu] (p.109). Segundo Gadamer, existe, portanto, um pano de fundo panteístico no círculo semântico da palavra vivência, pois “Enquanto momento vital, todo ato permanece conectado com a infinitude da vida que se manifesta nele. Tudo que é finito é expressão, representação do infinito” (p. 109).

Sendo assim, há estreita relação entre esta aspiração do surgimento da noção de vivência, e a crítica ao *desencantamento* do mundo defendida por Weber quando do Estado Moderno. Segundo Weber (2006):

A intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem [...] a um conhecimento geral crescente a respeito das condições em que vivemos. Antes, significam que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, poderíamos, conquanto que o quiséssemos, provar que não existe, primordialmente, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o curso de nossa vida. Em outras palavras, que podemos dominar tudo, por meio da previsão. Isso é o mesmo que despojar de magia o mundo. (P. 38).

Vivenciar, portanto, tem tudo a ver com um processo de reencantamento do sujeito e do mundo, pois significa ir em direção às experiências do sagrado subjetivo, se entregar ao momento e ao imprevisível e operar com outros sentidos que não apenas a racionalidade. Vivenciar é não buscar controlar o momento do vivido, mas estar *presente* nele, de corpo e alma. Para vivenciar algo é preciso entrar em um Tempo sagrado, onde o sujeito se religa no “tempo que repete uma vivência de ‘Eternidade’” (ELIADE, 2012, p. 65). Isto possibilita viver uma “experiência legítima, individual e profunda” (idem).

Portanto, vivenciar neste sentido é estar religado a algo maior que o sujeito, é estar conectado com o seu *self*, com o que no sujeito é finito e infinito – seu consciente, seu inconsciente, pessoal e coletivo. Vivenciar se opõe ao Tempo profano, exige, do contrário, a dilatação do tempo. Segundo Gadamer (2013):

Quando algo é denominado ou avaliado como uma vivência, isso ocorre pelo fato de sua significação estar associada a uma totalidade de sentido. [...] O que vale como uma vivência não é mais algo que flui e se esvai na torrente da vida da consciência, mas é visto como unidade e com isso ganha uma nova maneira de ser uno. [...] o que se pode chamar de vivência constitui-se na recordação. Com isso, temos em mente o conteúdo semântico de uma experiência. Para quem teve essa vivência, esse conteúdo reveste-se de um caráter permanente. É isso que ainda nos dá o direito de falar de uma vivência intencional e de uma estrutura teleológica que a consciência possui (p. 112).

Sendo assim, existe uma certa intencionalidade em relação a vivenciar, pois ela parte de um ato da vontade de estar inteiro e aberto à mesma. Porém, segundo Gadamer (idem), “no conceito de vivência encontramos também uma contraposição entre vida e conceito”. Deste modo:

A vivência possui uma imediaticidade bem característica, que se subtrai a todas as opiniões sobre seu significado. O vivenciado é sempre a vivência que alguém faz de si mesmo, e o que o ajuda a constituir seu significado é o fato de ele fazer parte da unidade desse si mesmo e conter uma referência inconfundível e insubstituível com o todo dessa vida una (p. 113).

As vivências, assim, fazem parte do processo de individuação dos sujeitos. “Nietzsche diz: ‘Nos homens profundos as vivências duram longo tempo’” (GADAMER, 2015, p. 113). Isto significa que não são esquecidas rapidamente, pois estes sujeitos profundos, estarão sempre elaborando suas vivências, e segundo Gadamer é justamente nisso “[que] reside seu ser específico e seu significado e não somente no conteúdo experimentado originariamente”, pois o “que denominamos enfaticamente de vivência significa [...] algo inesquecível e insubstituível, basicamente inesgotável para a determinação compreensiva de seu significado.”

Isto significa que o indivíduo é sempre levado a elaborar as suas vivências, a refletir sobre elas, a expressá-las, a ampliá-las simbolicamente, pois elas não são acontecimentos corriqueiros. Elas adquirem um caráter de permanência e podem ser sempre revisitadas e relidas. Sempre será possível encontrar novos sentidos, tecer novas interpretações acerca do vivido, de acordo com as referências passadas e presentes desta vida una à qual a vivência pertenceu.

Segundo Gadamer (2015) há ainda uma “afinidade entre a estrutura da vivência e o modo de ser estético” (p. 116), pois parece ser próprio da obra de arte arrancar o indivíduo do seu cotidiano, fazendo-o ter uma experiência “extra-ordinária”, carregada da subjetividade, que partiu das vivências, de quem a fez em direção à subjetividade de quem a recebe. “Na vivência da arte se faz presente uma riqueza de significados que não pertence somente a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas que representa, antes, o todo do sentido da vida. Uma vivência estética contém sempre a experiência de um todo infinito” (idem, p. 117).

A noção de obra de arte vista aqui é a da representação simbólica da vida, o que também é objeto das vivências arteterapêuticas. Nesse caminho, Gadamer (2015) explica que para a estética, o que então se chama de Arte Vivencial seria, portanto, a “verdadeira arte” (p. 117). “Arte vivencial significa, em princípio, que a arte origina-se *da* vivência e dela é expressão”

(idem). É neste tipo vivencial de fazer artístico que a Arteterapia investe, e é neste tipo estético de fazer vivencial que ela investe também.

#### 1.4 A NOÇÃO ARTETERAPÊUTICA DE VIVÊNCIA

E quando é a vivência que faz emergir o processo de conhecimento? Na Formação em Arteterapia aprendemos através ou a partir de *vivências*. Esta forma de nomear o que acontece nas aulas, que é uma forma de nomear as aulas mesmas, me inquietou profundamente. Este conceito utilizado “daqui prali e de lá pra cá” como algo muito claro, no princípio ainda não era nada tátil para mim. O que estávamos chamando de vivências? Como era possível produzir vivências em um processo formativo? E como a partir daí se organiza o processo de conhecimento em Arteterapia?

É claro que inicialmente, quando estes questionamentos internos eram sopros, pequenas pulgas atrás da orelha, o conceito em si não me preocupava tanto. Ia entendendo o que chamavam de “vivência em arteterapia” no decorrer de minha própria vivência! E quando chegou o momento de estagiar e pôr em prática o conhecimento construído, era como saber intrinsecamente o que era e como construir uma vivência, claro que apoiada e orientada pela supervisora do estágio, que direciona o fazer no sentido de auxiliar e clarear os procedimentos mais adequados para o grupo que atendemos.

Compreender mais a fundo tudo isso veio como uma necessidade desta pesquisa científica. E se mostrou uma necessidade do próprio campo da Arteterapia, já que há muito pouco escrito sobre isso. Em determinado momento, na Formação em Arteterapia entramos em contato com um pequeno, mas muito valioso artigo, pois as vivências estão tecidas junto à teoria, ou seja, não somente vivenciamos, mas temos leituras e aulas expositivas, etc. Recebemos então, o texto de uma escritora chamada Lilian Cordeiro Araldi, que abriu as portas para o conhecimento que busco construir aqui.

Segundo Araldi (2006):

A compreensão da arteterapia como geradora de objetos plásticos, simbólicos e poéticos, em uma situação significativa para o sujeito, não pode ser vista separadamente do conceito de vivência. Todo o processo arteterapêutico é efetivado em um contexto, onde ao sujeito, com sua bagagem física e sensória, junto com seu universo psíquico, é proposto um fazer significativo, num espaço de trabalho, de prática, de criação e de entendimento, de diálogos e de significados. Essa experiência é então chamada de vivência. (P. 188)

Portanto, estamos tratando aqui de pelo menos três dimensões do conceito *vivência* em Arteterapia: 1) o que o sujeito vivencia em determinado momento e lhe é significativo porque

o sujeito se permitiu vivenciar; 2) o conteúdo permanente do que foi vivenciado pelo sujeito e que fica marcado em sua biografia, podendo ser acessado e ampliado a qualquer momento de sua vida; 3) a vivência estética, terapêutica e formativa enquanto experiência provocada, que conta com o estado de presença do sujeito participante, e se apresenta enquanto forma metodológica de atingir a subjetividade, provocando as duas noções anteriormente descritas.

De acordo com Araldi (2006) a noção apresentada por Gadamer, de que a vivência “é um ato da vontade [...] cabe perfeitamente na dinâmica arteterapêutica, na qual a intenção e a entrega no momento em que é proposta uma vivência são essenciais, pois não há processo terapêutico sem a vinculação da vontade do sujeito” (p. 189). Assim, a vivência metodologicamente falando, pode ser super bem preparada, mas se não houver abertura e entrega do sujeito participante, se ele não estiver presente, a vivência enquanto experiência permanente na biografia deste sujeito, não acontecerá, e ele não poderá usufruir deste fazer significativo.

Já em termos do caráter de permanência que o conceito de vivência possui, Araldi (2006) argumenta que “Nesse contexto uma vivência arteterapêutica, não poderá ser experienciada como um fato isolado pelo indivíduo, mas se converterá em uma fonte de intenso fluxo para a vida, promovendo reflexões e construções acerca do que foi vivenciado” (p. 190). Portanto, caso a vivência metodologicamente falando tenha eficácia no sujeito que se abriu para esta construção, sua potência se configurará como uma bagagem de vida, que este sujeito poderá sempre acessar, e dela extrair reflexões e construções, sempre que assim desejar.

Em relação ao caráter estético-terapêutico da Arteterapia, Araldi (idem) endossa toda a reflexão que vimos construindo até aqui, nos termos de uma educação que visa não apenas o desenvolvimento da esfera da racionalidade, mas também do conhecimento de corpo e alma:

[...] a vivência arteterapêutica relaciona os conteúdos, o estético e o terapêutico, gestando um processo completo, cujo efeito é mais amplo do que suas práticas isoladas. Viver um processo terapêutico com a possibilidade de fazê-lo esteticamente, tanto no criar, quanto no fruir, pode tornar-se enriquecedor para o sujeito, proporcionando vivências tão novas e recobertas de intensa significação que são capazes, por si só, de fazê-lo transcender seus espaços psíquicos ordinários. A transcendência, nesse caso não é apenas de conhecimento, não envolve somente a razão, mas principalmente o espírito. A pessoa, que passa por um processo de vivência arteterapêutica, acresce-se de espiritualidade, e se conecta com sua essência, com sua alma. (P. 191)

A Arteterapia *gesta um processo complexo*, onde as práticas geram emergências dentro e fora do sujeito maiores do que suas realidades pontuais. Na noção de Educação que será

abordada aqui, a Saúde está totalmente imbricada. Saúde e Educação são processos sociais que se retroalimentam. Claro que possuem antagonismos, mas quando conectados numa prática que os percebe como complementares, emergem mais sentidos de um e de outro, e mais possibilidades a partir dessa relação.

## 2 PRIMEIRO CAPÍTULO: A ARTETERAPIA E O CONHECIMENTO ATRAVÉS DO AUTOCONHECIMENTO

### 2.1 ARTETERAPIA: UM CAMPO DO SABER

Esta pesquisa *circum-ambula*<sup>1</sup> o tema das vivências em Arteterapia, percebendo-a como uma jornada do encontro consigo, e a sua potência para a educação. Partimos do pressuposto que ensinar é uma dádiva, como algo que se dá e que carrega consigo a própria alma de quem deu (MAUSS, 2003). Sendo assim, precisamos estar preparados para dar o melhor de nós e esta tarefa exige, que entremos em contato conosco e possamos descobrir por nós mesmos, as nossas feridas abertas, os nossos bloqueios criativos, assim como nossos oásis, nossos fluxos e nossas belezas.

A Arteterapia é um campo do conhecimento que atua na saúde criativa dos sujeitos, estimulando-os através da utilização de atividades sensoriais e meditativas, que levam à expressividade em materiais plásticos e suportes diversos, e em seguida a reflexão acerca do vivido e do que foi produzido. Com isso, busca-se alcançar um fluxo de criatividade<sup>2</sup>, que nessa perspectiva representa saúde. A arteterapia parte do pressuposto que um sujeito em sofrimento psíquico tem bloqueados seus processos criativos, e do mesmo modo um sujeito que não alimenta seu eu criativo, poderá entrar em sofrimento psíquico.

Para Verena Kast (2016, p. 134) é preciso dedicar tempo e ritmo ao criativo, pois quando algo novo surge, isso expressa verdadeiramente o “aspecto vivo da alma: para o indivíduo, mas também para a sociedade”. A criatividade expressa, segundo a autora, que ocorreu um movimento de ressonância entre os mundos interior e exterior do indivíduo, gerando uma nova criação. De acordo com ela:

Tornar-se são significa para Jung conectar-se com o princípio criativo que permeia tudo na vida, de estar no fluxo do devir e do morrer. Então a pessoa passa a viver numa postura criativa, ela passa a ter acesso aos seus recursos, então as forças de autocura podem começar a agir na pessoa. A criatividade se apoia na força de imaginação criativa. Para C.G. Jung, esta é de importância central: quando o ser humano é criativo, ele cria também a si mesmo. (Idem. p. 138)

---

<sup>1</sup> Termo usado para descrever a interpretação de uma imagem, refletindo-se sobre ela de diferentes pontos de vista. A *circum-ambulação* difere da associação livre pelo fato de ser circular e não linear. Enquanto a associação livre se afasta da imagem original, a *circum-ambulação* fica próxima dela (Sharp, 1991, p. 35).

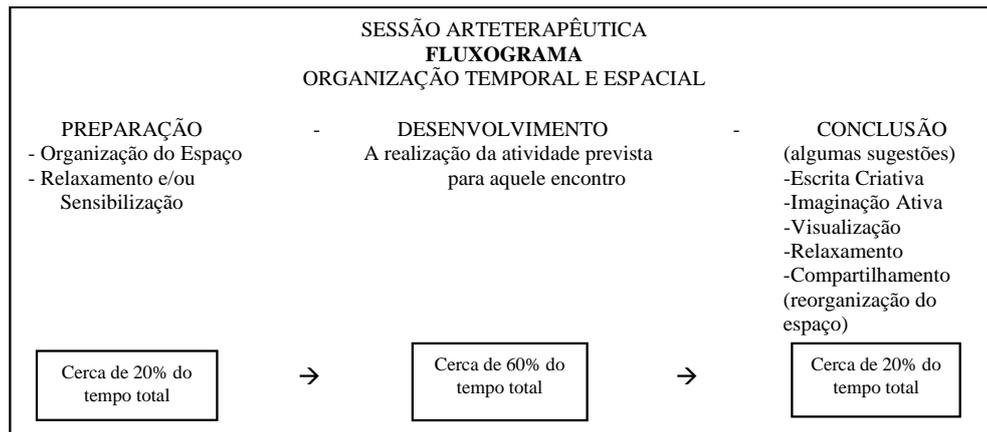
<sup>2</sup> Para saber mais sobre *fluxo criativo*, ver CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

A forma de operar metodologicamente da Arteterapia dialoga com a necessidade de uma educação mais vivenciada do que decorada, que busca atingir o sujeito através da experimentação de materiais, com os quais são amalgamadas formas e imagens simbólicas pelos sujeitos que as compõem, cujas leituras – que também estão contidas nesse processo chamado *vivência* – são auto-leituras deste sujeito.

Em Arteterapia recriamos o espaço-tempo das coisas, pois buscamos vivenciá-las, buscamos nos relacionar com elas, resgatando isto cada vez mais raro: estar inteiro em algo, em algum lugar. Poder estender o tempo, degustá-lo, e se emocionar, aprender com isso. Buscamos trazer para a vida o que está enrijecido. A isto, Ângela Philippini (2011a) nomeou a “Dimensão Vivencial” (p. 18) em Arteterapia.

Segundo ela, existem três dimensões que norteiam e organizam o processo arteterapêutico em grupos, dentro do *setting*, onde ocorre este fazer, elas são: a *Dimensão Primária*, referente às memórias afetivas primordiais, como a família, por exemplo, e tudo o que ela significa, como o aconchego primordial, recriado pelo aconchego do *setting* arteterapêutico; a *Dimensão Secundária*, referente ao contexto das normas, das regras e das leis do convívio social, necessárias em qualquer grupo ou turma; e a *Dimensão Vivencial*, referente ao que é expressivo e criativo das atividades arteterapêuticas.

A dimensão vivencial se pauta numa organização profana do tempo (ELIADE, 2012) – isto é, o tempo cronometrado das atividades cotidianas, afinal, é neste tempo que funcionamos, porém, ela busca provocar o Tempo sagrado, o “não-tempo”, onde ocorre o devaneio, a contemplação, onde vivenciamos algo significativo e como costumamos dizer: “nem sentimos o tempo passar”. O Tempo profano a que me refiro, portanto, é a organização estrutural do tempo de uma vivência, entendida aqui, no sentido Arteterapêutico, da Dimensão vivencial, do espaço-tempo de uma atividade que acarretará a aquisição de conteúdos significativos para a vida do sujeito que dela participa. Esta organização estrutural se pauta no seguinte Fluxograma (PHILIPPINI, 2011a, p. 38):



Esta estrutura é uma base na qual desenvolvemos o trabalho em Arteterapia, mas não é, de modo algum, compreendida como uma estrutura rígida. Ela funciona mais como um guia, onde as porcentagens são indicações de um fluxo possível, como seu próprio nome sugere.

Além da organização temporal, existe uma organização espacial do que chamamos *setting* arteterapêutico. A preparação das sessões de Arteterapia, seja ela de cunho terapêutico ou formativo, exige inicialmente a ambientação do *setting* onde ocorrerá a sessão, terapêutica ou formativa. O *setting* é o local que abriga o tempo sagrado, a dimensão ritualística de uma sessão, e por isso ele tem um papel fundamental neste fazer.

A partir dessa organização inicial, espaço-temporal, tudo pode acontecer, basta dispor de criatividade, sensibilidade e principalmente do conhecimento que possibilite conduzir tudo isso de forma a criar pontes entre as pessoas, o que elas criam nesse espaço, suas demandas e suas vivências, e no caso do processo formativo, o conteúdo. Para isso existem as formações, em diversos formatos: especializações, formações livres, mestrados, graduações, etc. É preciso encontrar um espaço formativo responsável e devidamente regulamentado nos parâmetros da UBAAT – União Brasileira de Associações de Arteterapia<sup>3</sup>.

O campo tem sido mais e mais reconhecido, e temos ganhado algumas lutas, como a entrada no código brasileiro de ocupações, CBO, e também a crescente inserção nas atividades do SUS, Sistema Único de Saúde<sup>4</sup>. Mesmo assim, ainda há um certo desconhecimento do que realmente trata a Arteterapia, e por isso é preciso que se diga neste trabalho, que o foco aqui é trazer inspirações da Arteterapia para a Educação, ou seja, não buscamos focalizar no aspecto

<sup>3</sup> <http://www.ubaat.org/>

<sup>4</sup> <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/meditacao-arteterapia-e-reiki-passam-integrar-procedimentos-do-sus.ghtml>

terapêutico deste fazer, mesmo acreditando que saúde e educação estão imbricadas e que o processo formativo é por si bastante terapeutizante.

Quero deixar claro que a Arteterapia é um vasto campo do saber, que apesar de jovem, em termos de sistematização do conhecimento, trabalha de modo muito sério, e tem profissionais apaixonadamente engajados no seu reconhecimento e profissionalização, aqui no Brasil e no mundo. Portanto, é preciso deixar muito explícito que o meu foco com essa pesquisa jamais seria “ensinar Arteterapia” através de um trabalho escrito – isso é impossível!

Nem tampouco busca-se aqui fazer um “manual” de como utilizá-la na Educação. A arteterapia é extremamente vivencial, e é justamente esse aspecto que pode dialogar com certas ideias acerca da educação que defendem um ensino mais apaixonado, mais vivenciado do que decorado. É nesse caminho que seguiremos, e sempre que neste trabalho forem citadas as sessões arteterapêuticas, que o leitor possa correlacioná-las imediatamente às sessões de uma Formação em Arteterapia, ou seja, a sessões formativas.

Isto é devido ao fato de que aprendemos o *como fazer* das sessões arteterapêuticas através de sessões formativas que “imitam” o fazer em *setting* arteterapêutico. Quero dizer que experimentamos na pele e demais sentidos, em todos os módulos, a mesma metodologia de que prescindiremos em nossa atuação profissional como arteterapeutas, porém, o objetivo dos módulos é formativo, não busca terapeutizar as alunas, mas ensiná-las, na prática, como é construir uma sessão significativa – este é o foco desta pesquisa.

Apesar de não ter foco na terapeutização de quem está no processo formativo, como apontei anteriormente, é inevitável que ao participar de vivências que servirão ao propósito de nos envolver no fazer, mostrando como é possível envolver o outro – futuro cliente<sup>5</sup> – acabamos nós por entrar em contato conosco, num processo de autoconhecimento profundo. Tanto é que a formação se apresenta como um divisor de águas nas vidas de quem dela participou, como poderemos conferir mais à frente com os relatos das pessoas envolvidas na pesquisa. Para trabalhar com arteterapia, não é preciso ser psicóloga, mas é preciso estar em terapia, isto porque, estaremos sempre em contato com a psiquê do outro, e isso mobiliza a nossa própria psiquê. Considero que isto, este autoconhecer-se também é valioso em termos de princípios que podem servir ao processo educativo.

Somos como Hermes, o *psicopompo*, e também como Quíron, o *curador ferido*: ambos são arquétipos advindos da mitologia grega, que inspiram o arteterapeuta em seu ofício. O

---

<sup>5</sup> Aqui reside uma polêmica sobre como denominar essa pessoa que chega para o processo terapêutico: *cliente*, *paciente*, *usuário*, *artista*, *consulente*... ainda não há consenso, e talvez nunca exista.

primeiro, condutor de almas, acessa as três dimensões – Olympo, Hades, mundo dos mortais, levando mensagens de umas às outras dimensões, é o criador da comunicação entre o consciente e o inconsciente. O segundo, mestre dos heróis, cura as feridas de todos, menos a sua, Quíron carrega uma ferida que não cura nunca (SHARMAN-BURKE, GREENE, 2009).

Ambos os arquétipos personificam princípios que o Arteterapeuta deverá assumir em sua jornada, são arquétipos de que lançamos mão com frequência no campo da Arteterapia para falar sobre nosso ofício, pois além de fazer pontes e auxiliar o outro a construir as suas próprias, ajudando a psique a se comunicar – consciente e inconsciente, é somente conhecendo a própria dor que se pode empatizar de fato com a dor do outro, só podemos ajudar o outro até onde nós mesmos já estivemos.

Por isso também a Formação em Arteterapia destoa dos espaços formativos tradicionais, pois lá olhamos para nós mesmos, considerando esta busca como ponto de partida para muitas outras. A subjetividade assim, é central neste processo educativo. E nesta área, é preciso estar disposto a investir no conhecimento da própria subjetividade, para que se possa auxiliar honestamente os outros no conhecimento de sua subjetividade também. Além dos saberes específicos necessários para ser arteterapeuta, há também um foco no autoconhecimento, e isso se dá através de vivências, inclusive quando trabalhamos diversos conteúdos.

Esse aspecto vivencial da Arteterapia envolve inicialmente um momento de relaxamento, ou sensibilização, que também chamamos “rebaixamento da consciência” – momento inicial e fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois permite uma maior entrega, reduzindo as resistências em estar presente.

Depois, ocorre o desenvolvimento da atividade prevista para aquele encontro, que pode ter o que chamamos “estímulos geradores” – músicas, vídeos, poemas, textos, etc., que, vinculados a um tema, estimulam a atividade expressiva. Esta atividade expressiva também pode ocorrer sem estímulos geradores, principalmente quando se está iniciando um trabalho com um grupo e ainda desconhecemos os temas que aquele grupo traz. Portanto, este momento central é o momento onde ocorre a atividade expressiva em si, que pode ser com argila, pintura, colagem, e diversos outros suportes e materiais, tantos quanto a criatividade puder viabilizar.

Por fim, num momento mais conclusivo, utiliza-se a escrita criativa, o diálogo com as imagens geradas, um relaxamento, ou compartilhamento do que foi vivido. Através desta organização temporal e espacial, os participantes são levados a uma imersão em sua subjetividade, e quando em grupo, como é o caso das sessões formativas, também a um envolvimento coletivo.

De acordo com Marian Liebmann (2000), “a Arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que têm talento artístico.” (p. 18). Isto aponta um princípio fundamental neste fazer: a fruição. O fluxo. Não buscamos o controle da imagem a ser produzida, atuamos no processo de criar as condições para deixar emergir esta imagem, qualquer que seja ela, e em seguida, atuamos nos diálogos que podem ser estabelecidos com esta produção a fim de que ela possa falar-nos sobre nós mesmos.

Segundo Andrade (2000):

Ao utilizar-se de práticas artísticas [...] tendo funções terapêuticas [...] deixa-se de lado os aspectos estéticos e formais [...] 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. (P. 35).

Não é preciso ser um sujeito em sofrimento psíquico para buscar a Arteterapia, pois a livre expressão artística através da imersão na atividade criativa proporciona o autoconhecimento a todo e qualquer indivíduo, que se depara e dialoga com as imagens que gerou, e num processo que envolve expressão e leitura de si através da arte, cultiva seus fluxos criativos, alimentando-os de imagens simbólicas.

De acordo com Silveira (1992, apud PHILIPPINI, 2011a) “o que importa é o indivíduo dar forma, mesmo que rudimentar ao inexprimível pela palavra: imagens carregadas de energia, desejos e impulsos. [...] Somente sob a forma de imagens a libido poderá ser apreendida viva, e não esfiapada pelo repuxamento das tentativas de interpretações racionais.” (p. 34). Aqui, a arte é um caminho para o autoconhecimento e alongamento<sup>6</sup> da alma.

## 2.2 PERCURSOS DA ARTETERAPIA: UM HISTÓRICO

Desenhar o percurso histórico da Arteterapia é uma tarefa profunda e não linear. Seus primeiros traços remontam a tempos tão antigos quanto a necessidade de expressão do ser humano, como revelam as pinturas em cavernas e os mais antigos objetos produzidos pelo homem, numa época onde “magia, religião e ciência estavam integradas no mesmo gesto cultural artístico” (ANDRADE, 2000, p. 14). Segundo Liomar Quinto de Andrade, a separação

---

<sup>6</sup> Numa paródia ao alongamento do corpo, esticamos, massageamos, tiramos as tensões da alma, e assim, ela se expande, cresce, como nossos corpos, depois de alongados!

em campos distintos de conhecimento, que isola a religião, a magia e a ciência, acontece à medida que a civilização ocidental se desenvolve.

A Grécia, berço da civilização ocidental é também o espaço onde a arte como recurso terapêutico desponta mais especificamente. Era no teatro grego que o público vivia a representação de emoções humanas, até chegar na catarse – processo de identificação e liberação destas emoções e sentimentos. Tanto o artista quanto o público viviam esta incorporação da história narrada, expurgando e purificando suas almas através da vivência por “empatização”<sup>7</sup> de mitos e contos.

Segundo Philippini (2013), havia também na Grécia, em Epidauro, por volta do século V antes de Cristo, um centro de cura dedicado a Asclépio, deus da medicina onde os enfermos eram tratados com arte. Eles “contemplavam manifestações artísticas diversas, depois à noite recolhiam-se para a prática da “*incubação*”. O que era a possibilidade de receber uma indicação das divindades, pela via do sonho e nesta comunicação encontrar uma chave para transformar a situação que havia gerado a doença” (p. 12).

Entre este período e o século XIX, não encontrei nas bibliografias consultadas nada que pontuasse uma atividade neste sentido. É provável que tenha existido, e esta brecha sugere uma possível pesquisa histórica para aquele que se inclinar a determinado desafio. Seguirei, portanto, com os achados históricos presentes nas fontes concretas de pesquisa de que lanço mão.

Segundo Caterina (2005, apud SEI 2010, p. 08), já no início do século XIX, o psiquiatra Johann Christian Reil desenvolveu um protocolo terapêutico, que almejava a cura psiquiátrica e envolvia Arte e Saúde. Este protocolo era composto por três etapas, por meio das quais haveria um crescente despertar do interesse e, conseqüentemente, do envolvimento do indivíduo com o mundo externo.

A primeira etapa consistia em levar o paciente a se envolver com atividades ao ar livre e que favorecessem a atividade física; a segunda etapa envolvia estímulos sensoriais através de objetos específicos relacionados com a proposta; a terceira etapa estimulava o campo intelectual, através de desenhos, símbolos que despertassem a cognição e a afetividade. A autora

---

<sup>7</sup> No sentido de “Sentir com as pessoas”, sentir junto, se conectar com o sentimento do outro. “Empatia alimenta a conexão [...] é uma escolha vulnerável, porque para conectar com você, preciso conectar com algo em mim que conhece esse sentimento”. BROWN, Brené. O Poder da Empatia, publicado em dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Evwgu369Jw>, acessado em março de 2015.

explica que Reil levava em conta que a expressão produzida através dos desenhos, sons, textos e movimentos era organizada externamente de modo a comunicar os conteúdos internos.

De acordo com Andrade (2000), outros estudos que remontam aos fins do século XIX foram pioneiros ao estabelecer as relações entre arte e psiquiatria. Max Simon, em 1876 buscou fazer uma classificação patológica de “doentes mentais” a partir de suas manifestações artísticas. Já Lombroso, em 1888, fez análises psicopatológicas de desenhos desta população para classificar doenças. Morselli em 1894, Julio Dantas em 1900 e Fursac em 1906 estudaram também as produções e os trabalhos artísticos de pacientes psiquiátricos.

Em 1906, Mohr fez uma comparação entre trabalhos feitos por pacientes psiquiátricos, pessoas “normais” e grandes artistas. Em suas observações percebeu que nas obras expressavam manifestações de histórias de vida e conflitos pessoais, levantando a possibilidade dos desenhos serem usados como testes, para estudar os diversos aspectos da personalidade. Suas ideias inspiraram diversos autores de testes, e tempos mais tarde influenciaram e foram determinantes para a concepção de testes motores e de inteligência (ANDRADE, 2000, p.50).

Prinzhorn, que publicou seus estudos inicialmente em 1910 e depois em 1922, tratou de comparar desenhos de “doentes mentais” e as diversas escolas artísticas, como o impressionismo, o surrealismo, o dadaísmo, etc. Sua comparação pautou-se no estudo das manifestações patológicas e também na psicopatologia das expressões artísticas ditas “normais”.

Também neste momento, início do século XX, Freud escreve sobre artistas – Jensen, Da Vinci, Michelângelo – e suas obras, analisando-as sob o ponto de vista da teoria da psicanálise, então emergente. Estas leituras viabilizam a análise profunda das manifestações inconscientes da psique humana. Freud observa que o inconsciente se manifesta por meio de imagens, comunicando simbolicamente, exercendo uma função catártica. Observa também que estas imagens escapam da censura da razão com mais facilidade do que as palavras, que ele vinha desenvolvendo então, na chamada “*talking cure*”, sua técnica de diálogo com o paciente, origem da psicanálise.

Neste momento, a arte passa a ter valor de observação terapêutica, podendo ser utilizada inclusive para diagnósticos. Uma famosa observação de Freud, dizia respeito a como seus pacientes muitas vezes se referiam ao que sentiam declarando que seria mais fácil “desenhar do que explicar”, tanto sonhos, como conflitos internos. Mas, Freud ainda era bastante vinculado à palavra como meio para a análise das imagens e suas conexões com a realidade do paciente,

e embora tenha preconizado esta observação, não chegou a desenvolver esta relação entre a feitura de imagens e a externalização dos conteúdos internos.

Já seu discípulo, Carl Gustav Jung, vai dar vazão a estas ideias, e na década de 20 começa a usar arte como parte do tratamento, pedindo que seus clientes expressassem suas situações conflitivas ou mesmo sonhos, através de desenhos. Percebia que o ato de se expressar plasticamente facilitava inclusive a interação oral.

Nestas imagens produzidas por seus clientes, Jung vai encontrar símbolos que ele considerou serem tanto do inconsciente pessoal, como, do que ele denomina “inconsciente coletivo”. Carl Jung estudou e observou símbolos e mitologias de diversas culturas, das quais reuniu aspectos comuns, aos quais chamou de “arquétipos”. Os arquétipos são imagens “matriz”, formas, símbolos que se repetem em várias e diferentes culturas da humanidade, fonte de alimentação do psiquismo do homem primitivo ao moderno (ANDRADE, 2000, p. 52). Jung acreditava que as pessoas seriam capazes de organizar seu caos interno, através da arte ou de outras expressões humanas, como a religião, os mitos, as crenças e inclusive as ciências.

Até então, o positivismo vigorava como única forma legítima de conhecimento científico, porém, na segunda metade do século XX, o otimismo deste período em relação ao racionalismo que já vinha num processo de desgaste, se deteriora ainda mais com as duas grandes guerras. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge uma demanda por terapias em grupo e outras formas terapêuticas que se aproximam mais da Psicologia do que da Medicina e Psiquiatria.

Além disto, através do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação em massa, a imagem vai tomando o lugar da palavra. Até então, a comunicação pública se dava através do rádio, da imprensa e da literatura, mas então, o cinema, a televisão e a propaganda imagética vão ocupando este cenário, chegando ao que vivemos hoje – uma cultura predominantemente visual, imagética, carregada de signos, e logo, simbólica.

Segundo Andrade (2000): os símbolos são veículos, são o próprio instrumento para a concepção, compreensão de objetos, o material do pensamento na transformação das sensações e experiências em conhecimento” (p. 29). Ele nos explica que:

[...] O símbolo, sobretudo, presentifica na mente um objeto ausente [...] pode ser chamado ao pensamento, no nível interior, independentemente de sua presença concreta no mundo exterior, [já] o signo tem necessariamente uma concretização física maior, o signo comum vai ter três termos essenciais, o sujeito, o signo e o objeto, o símbolo tem uma quarta função fundamental que é a concepção. [...]. Assim, a visão é uma etapa do símbolo. Atualmente os

estudiosos acreditam que as imagens sejam precursoras na criação de novas ordens simbólicas para posteriormente serem “trans-codificadas” em terminologia verbal e linguística. (p. 29, 30 e 31).

Diante deste cenário, o foco na oralidade como única fonte de saber do psiquismo, como na citada *talking cure* de Freud, foi dando lugar à importância do símbolo para o conhecimento do inconsciente, e então emergiu uma mudança de perspectiva na psicanálise, o novo uso do símbolo como fator mais importante na organização e compreensão do próprio conhecimento. De acordo com Andrade (2000):

O interesse pela mente [...] não tem mais o sentido de medir ou explicar a capacidade de aquisição de experiência e domínio do sentido. O foco de atenção recai mais no como ele pode conceber e entender a própria vida, a própria existência. [...] *O ato essencial do pensamento passa a ser a simbolização* [grifo do autor] (p. 27, 28).

Neste sentido, o indivíduo passa a compreender o próprio cérebro não mais como um mero transmissor de informações, mas, como um transformador de toda a estimulação que chega até ele de fora ou de dentro.

Assim, abriu-se um espaço e criou-se ainda mais a necessidade de terapias pautadas em linguagens artísticas e recursos expressivos – onde, diga-se de passagem, a palavra também está incluída – como as então chamadas “arte terapias” (escrito separadamente na época), onde investe-se na transformação de símbolos emergentes das experiências internas e externas de cada indivíduo através da arte.

A primeira pessoa a sistematizar a Arteterapia<sup>8</sup> foi Margareth Naumburg, em 1941. Naumburg voltou-se para a arte como recurso terapêutico, muito baseada na abordagem psicanalítica, onde a produção artística espontânea é acionadora da externalização verbal de conteúdos internos, através de livre associação. Ela denominou o seu trabalho de “arte terapia de orientação dinâmica”, que, segundo Maíra Bonafé Sei (2010), foi posteriormente nomeado como “Artepsicoterapia”. De acordo com Sei (2010), na abordagem de Naumburg, o terapeuta não deve interpretar o trabalho do cliente, mas o encorajar a descobrir por si o sentido e os significados possíveis de suas produções.

Segundo Andrade (2000):

Naumburg foi praticamente a única responsável pelo aparecimento da arte terapia como uma profissão, começando nos anos 50 os primeiros cursos de

---

<sup>8</sup> Apesar de o autor citado, Andrade (2000) principal fonte deste histórico, escrever “arte terapia” separadamente, optarei por escrever como hoje escrevemos, tudo junto “arteterapia”, pois não dissociamos mais um e outro, não separamos mais os saberes, eles estão imbricados e se fazem mutua e conjuntamente num diálogo, numa relação permanente, de modo que separar os conceitos seria como falar de áreas distintas que se apoiam, mas antes, falamos de uma só área, a Arteterapia, que em si é representativa de um fazer específico e complexo – tecido junto.

treinamento. Nos anos 60, lutou pela implantação de cursos de formação em arte terapia em nível de graduação em universidades. Deu conferências em universidades e instituições médicas nos EEUU e Europa, lecionou arte terapia e deu supervisão a muitos alunos. (p. 71 e 72).

Florence Cane, irmã de Margareth Naumburg, se voltou mais para a arte-educação, pois via no fazer artístico um potencial de “cura” em si mesmo, sem a necessidade de recorrer a interpretações. A partir dela, o arteterapeuta passou a se pautar na crença de que todo ser humano nasce com o poder de criar, pois Cane, buscava, com seus métodos de ensino, provocar a liberação da expressão artística de seus alunos, através do estímulo das funções movimento, pensamento e sentimento (SEI, 2010).

Cane acreditava, que os professores mais inibiam do que estimulavam os alunos, e que a cura através da arte ocorreria por meio de uma catarse, em que o profissional pudesse reconhecer os sentidos do que estava sendo expressado e assim acompanhar o indivíduo auxiliando-o a se reconhecer. Suas ideias estão na base das atuais formas de ensino de artes, e também embasaram o que veio a ser conhecido por “Arte como Terapia”, o uso de recursos de arte com fins terapêuticos.

Em 1958, Edith Kramer observou o comportamento de quem se expressava, focalizando então mais o *processo* do fazer artístico do que a verbalização acerca do mesmo. Com isso, ela provocou uma transformação fundamental na função do arteterapeuta: não mais deveria *interpretar* o produto de seu cliente, mas *compreender os meios*, a linguagem plástica do mesmo. “A partir da aceitação do produto e da compreensão deste processo por parte do terapeuta, o cliente pode ter uma experiência altamente significativa com a aquisição do conhecimento de seu funcionamento psicológico”. (ANDRADE, 2000, p. 53)

Kramer também foi responsável por introduzir um requisito de extrema importância para o processo formativo do arteterapeuta, este deveria então ser “também professor de arte e artista” (idem). Desse modo ela preconizou a atual formação do arteterapeuta que exige que se tenha conhecimentos artísticos, além dos conhecimentos de psicoterapia.

No Brasil, os grandes precursores da história da Arteterapia foram Ulysses Pernambucano, Osório César e Nise da Silveira. Pernambucano estabeleceu as relações entre arte e psiquiatria que inspiraram Silvio Moura a redigir, em 1923, “Manifestações artísticas nos alienados”, trabalho de conclusão do curso de Medicina.

Osório César, estudante no Hospital do Juquerí, em Franco da Rocha, São Paulo, começou neste mesmo ano, a estudar a “arte dos alienados”, criando dois anos depois, em 1925,

a Escola Livre de Artes Plásticas do Juquerí. Neste ano, publicou o livro “A arte primitiva nos alienados”; em 1927 publicou “Contribuição para o Estudo do simbolismo místico nos Alienados” e “Sobre dois casos de Estereotipia Gráfica com Simbolismo Sexual”; e em 1929, seu mais importante trabalho “A Expressão Artística nos Alienados”.

Quase uma década depois, em 1948, Osório César organizou a “1ª Exposição de Arte do Hospital do Juquerí”, e também neste ano, foi premiado pelo seu trabalho “Misticismo e Loucura”. Em 1950 participou do 1º Congresso Internacional de Psiquiatria, em Paris, onde apresentou sua obra “Contribuição ao estudo da Arte entre os Alienados”, mostrando obras de seus pacientes.

Ele organizou mais de cinquenta exposições para divulgar os trabalhos artísticos de pacientes psiquiátricos, no intuito de afirmar sua dignidade humana e valorizar a ciência que estava desenvolvendo. Infelizmente, muito de sua obra se perdeu entre coleções particulares. Osório mantinha correspondência com Freud, e analisava o simbolismo sexual dos trabalhos expressivos de seus pacientes. Chegou a perceber e comentar as semelhanças destas simbologias com as de outras culturas. Foi também o precursor no Brasil da análise da expressão psicopatológica de pacientes internos em instituição psiquiátrica.

Seu método de trabalho era a espontaneidade, acreditava que seus pacientes poderiam se profissionalizar e que o fazer arte em si já propiciava a cura, por ser um veículo de acesso ao mundo interior de cada um. Acreditava que a capacidade criativa inerente a todo ser humano, se desenvolvia ou não de acordo com as condições sociais que o circundam, e que esta capacidade auxiliava pacientes em surto esquizofrênico a reorganizar sua percepção interna e externa. (ANDRADE, 2000, p. 58, 59).

Nise da Silveira<sup>9</sup> revolucionou o Centro Psiquiátrico Dom Pedro II no Hospital Psiquiátrico do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro, em 1946, ao criar a sessão de Terapêutica Ocupacional. Nise percebeu, que quando um paciente conseguia dar forma às suas emoções por meio de imagens, estava objetivando e libertando fortes conteúdos emocionais, de modo a reorganizar seu caos interno.

Ela viu que para atingir este objetivo, estes indivíduos produziam imagens em agrupamentos simétricos e em círculos, imagens “mandalares”. Viu que isto acontecia de modo não consciente. Passou então a se corresponder com C. G. Jung, que apontara esta tendência

---

<sup>9</sup> Ver o filme biográfico: Nise, o coração da loucura. Dir. Roberto Berliner. 2015. 109 minutos.

em muitas culturas, sendo assim a expressão de um inconsciente pessoal vinculado ao inconsciente coletivo.

Em 1952, Nise da Silveira criou o Museu de Imagens do Inconsciente<sup>10</sup>, que está ativo e é um dos mais importantes do mundo na área. Há nestes trabalhos, imagens e símbolos arcaicos, de raiz universal. Nise percebia uma força auto curativa no trabalhar do paciente, que advinha da necessidade de expressar-se, e então, esta comunicação por formas alternativas era um veículo possível onde a palavra fracassava (ANDRADE, 2000, p. 60).

Mais à frente, na década de 50, quando da criação do curso de Psicologia na USP, em 1957, Margarida Carvalho, que seguiu seus estudos independentemente, desenvolvendo um trabalho em arteterapia a partir da junção entre arte, filosofia e psicologia, passou a ministrar aulas de psicologia para estudantes de filosofia, e em 1964 formou-se na área da arteterapia familiar, a partir de um curso de extensão com Hanna Yaka Kwiatkowska na PUC, de São Paulo.

A partir daí, Margarida Carvalho envolveu-se mais profundamente na área, começando a trabalhar em consultório com arteterapia. E em 1968 passou a ministrar cursos breves, de 30 horas, em instituições particulares e públicas, assim como em seu consultório. Desenvolveu um trabalho com arteterapia na Penitenciária do Estado de São Paulo, junto com Radha Abramo, em 1972. E em 1974, implantou um trabalho de arteterapia, com pacientes do ambulatório do Hospital do Servidor Público deste estado. Finalmente, entre 1980 e 1981, junto a Norberto Abreu e Monica Serra, Margarida Carvalho implantou o primeiro curso de arte terapia no Instituto Sedes Sapientiae<sup>11</sup>, também em São Paulo.

Outra pessoa bastante importante, no histórico da Arteterapia no Brasil, é Selma Ciornai, que teve seus primeiros contatos com a Arteterapia em Israel, em 1976, onde conheceu também a Gestalt-terapia<sup>12</sup>. Ciornai estudou com Janie Rhyne, em São Francisco, EUA (Andrade, 2000). Lá, fez formação em Gestalt Terapia, e em 1990, de volta ao Brasil, integrou a equipe docente do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, iniciando um curso de especialização em Arteterapia com abordagem gestáltica. A partir de 1995, Selma e sua equipe passam a editar a revista: *Arteterapia: Reflexões*.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.ccms.saude.gov.br/o\\_museu\\_vivo/](http://www.ccms.saude.gov.br/o_museu_vivo/). Acessado em: 08/03/2017, às 13h13.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://sedes.org.br/site/>, acessado em 12/07/2017, às 12h41.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.gestaltsp.com.br/selma-ciornai/>, acessado em: 18/06/2016, às 18h07.

Segundo Angela Philippini (2013), o período de abertura política no Brasil, na década de 80, viabilizou a emergência destas práticas:

[...] depois do período batizado de “Anos de Chumbo”, e que durou de 1964 a 1985. Com o seu término e a reconquista da liberdade de expressão e criação, a consciência coletiva de nosso país apresentou-se em múltiplas manifestações culturais. [...] E neste reflorescer coletivo, de expansão e autonomia criativa, mudanças e abertura também chegaram ao universo clínico. (P. 12)

Em torno de 1970, Luiz Duprat, licenciado em arteterapia nos Estados Unidos, organizou aqui no Brasil, três grupos de estudo e prática. Em 1979, Angela Philippini, uma das maiores referências na área atualmente, começou a estudar arteterapia com Elizabeth Vieira, uma das alunas do grupo de Duprat. Em 1982, Philippini organizou um curso de orientação junguiana, que aconteceu em cinco semanas no Rio de Janeiro. E sob este mesmo viés, nesta mesma cidade e ano, é criada a Clínica Pomar no Rio de Janeiro, inicialmente um centro de estudos, e que em 1983 começou a oferecer também cursos de formação (ANDRADE, 2000, p. 62).

Este centro cresceu, gerando uma equipe multidisciplinar que desenvolve trabalhos em Arteterapia com diversos públicos. Além dos cursos, oficinas, ateliês que promove para pessoas de todas as idades, oferece também um curso de pós-graduação *latu sensu*, de especialização em Arteterapia. Além disto, a Clínica Pomar é responsável pela *Revista Imagens da Transformação* e outras publicações acerca do tema Arte e Saúde. Sob a coordenação de Philippini, oferece também consultoria a diversos cursos de pós-graduação e formação no país.

Com esse movimento, o campo da Arteterapia no Brasil foi se desenvolvendo, gerando espaços e grupos de pesquisa, produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento, psicologia, arte, educação, etc. E com este movimento foram surgindo Fóruns, Congressos, Especializações, Formações, workshops e Associações. E foi assim que a Formação em Arteterapia chegou ao Recife.

Durante o 2º Congresso Nacional de Arteterapia, Cristina Lopes – uma das coordenadoras da *Traços, PE – estudos em Arteterapia*<sup>13</sup> e atualmente diretora da UBAAT – União Brasileira de Associações de Arteterapia – conheceu a equipe da Clínica Pomar, estabelecendo um vínculo que viabilizou trazer ao Recife a primeira Formação em Arteterapia, nos anos 2000. Segundo ela, em entrevista ao Portal Flores no Ar<sup>14</sup>, aqui no Recife já haviam

<sup>13</sup> Campo onde este estudo foi realizado.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portalfloresnoar.com/floresnoar/a-arteterapia-e-uma-busca-pelo-criativo-que-existe-em-todos-nos-confira-entrevista-sobre-arteterapia/>, acessado em: 18/06/2016 às 17h32.

grupos de estudos acerca da Arteterapia, das relações entre arte e saúde, mas lhes faltava um norte.

As primeiras turmas desta formação no Recife aconteceram na escola Mather Christi, no bairro de Casa Forte, e na primeira turma foram formados os 10 primeiros arteterapeutas de Pernambuco. Esta primeira formação terminou em 2002, e a partir deste momento a Clínica Pomar passou a oferecer no Recife, de dois em dois anos uma Formação em Arteterapia.

A partir da relação com a Clínica Pomar, passou a existir a Formação da Traços, atualmente a única instituição responsável pela formação em arteterapia no Recife. A Traços foi fundada em 2003, por Andréa Graupen, Cristina Lopes e Edna Ferreira. Está dentro dos parâmetros definidos pela UBAAT, mas traz características específicas do estado de Pernambuco no seu currículo, como por exemplo, a pioneira disciplina de Cultura Popular e Saúde. Outra diferença entre a abordagem da formação da Pomar e da Traços, é que nesta última há também uma abordagem da Análise Bioenergética, devido principalmente ao trabalho desenvolvido por Edna Lopes, analista em bioenergética.

Em 2002, estas mulheres, Edna, Cristina, Andréa e também Aline Teixeira fundaram a Arte-PE – Associação Pernambucana de Arteterapia, que tem como objetivos<sup>15</sup>, dentre outros: regulamentar a atividade de Arteterapia no estado e valorizar o profissional; estabelecer vínculos com as associações de outros estados e de outros países; promover encontros com profissionais da área para debater questões científicas, jurídicas, pedagógicas; criar grupos formativos; divulgar ações envolvendo Arteterapia; supervisionar o código de ética profissional da ARTE-PE; introduzir a disciplina de Arteterapia em instituições do ensino superior de Pernambuco; tornar o serviço de Arteterapia acessível à comunidade de baixa renda, etc. Atualmente, a gestão da UBAAT, de caráter itinerante, está sob diretoria pernambucana.

Mas, estas não são as únicas iniciativas no estado de Pernambuco, segundo Cristina, na entrevista citada anteriormente, não se pode deixar de citar os trabalhos pioneiros no Hospital Oswaldo Cruz, com pacientes com câncer e cardiopatias, com os quais se fazem trabalhos com literatura e contos de fadas no Castelinho, onde atuam dois arteterapeutas. Há ainda o trabalho do médico Paulo Barreto Campelo dentro da Faculdade de Ciências Médicas, que oferece uma disciplina eletiva sobre Arteterapia.

Há também, espaços sendo abertos para a Arteterapia em instituições públicas, como na UCIS – Unidade de Cuidados Integrals à Saúde Professor Guilherme Abath, no bairro da

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.arteterapia-pe.com/p/associacao.html>, acessado em: 18/06/2016 às 18h37.

Encruzilhada, e também no CIS – Centro Integrado de Saúde, situado no bairro do Engenho do Meio: nestes dois espaços, há Arteterapeutas em ação! A maior missão da Arteterapia atualmente é buscar sair dos espaços privados, atingir o SUS, cada vez mais atingindo a comunidade, pois, segundo Edna Lopes, “todo conhecimento é legítimo quando a comunidade o reconhece”.

Em relação ao processo de regulamentação da Arteterapia enquanto campo do conhecimento, houve alguns marcos. Em 2002, durante a realização do 5º Congresso Brasileiro de Arteterapia, na cidade de Ouro Preto, observou-se a necessidade de uma maior integração das Associações de Arteterapia que então vinham se desenvolvendo, e aí ocorreu o 1º Fórum de Arteterapia. No ano seguinte, aconteceu o 2º Fórum, no Rio de Janeiro, onde foi iniciado o movimento para que ocorresse a fundação da União Brasileira de Arteterapia.

No 3º e no 4º Fórum, ocorrido no Espírito Santo, foi acordado que a palavra Arteterapia seria escrita sem hífen e sem separação entre arte e terapia, e aí foi votada a sigla UBAAT – União Brasileira de Associações de Arteterapia<sup>16</sup>. Nesta ocasião, iniciou-se também a formatação do currículo mínimo para os cursos de formação e especialização, assim como, iniciou-se a elaboração do Código de Ética da profissão.

Em 2005, aconteceu no Rio de Janeiro, o 1º Encontro de Arteterapia do Mercosul, e neste que constituiu o 5º Fórum, foi iniciada a feitura do Estatuto da UBAAT, acordando que o Rio de Janeiro iria acolher a primeira sede da entidade, compondo a primeira diretoria executiva, pois, como foi definido, esta sede mudaria de estado sempre que ocorresse a mudança da diretoria executiva.

Em 2006, o 6º Fórum foi aqui, no Recife, onde concluiu-se que a Arteterapia se utiliza de várias modalidades expressivas, que por isso, devem ser contempladas pelos cursos de formação. Convencionou-se também que profissionais de áreas diversas podem participar destas formações, contanto que tenham uma graduação de base.

Foi definida uma carga horária mínima de 360h/aula, com mais 100h de estágio comprovado, além de 60h de supervisão, tendo no total, 520h de atividade, para os cursos de Pós-Graduação, Especialização e Formação em Arteterapia, que devem atuar com o seguinte currículo mínimo:

- 1) Fundamentos da Arteterapia: introdução, panorama geral, história e teorias;
- 2) Linguagem e Práticas em Arteterapia;

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.portalcapixabao.com/sites/?c=6061&p=7372>, acessado em: 18/06/2016, às 19h57.

- 3) Fundamentos da Arte: história da arte, linguagens artísticas diversas com predominância e aprofundamento nas Artes Plásticas, e Criatividade.
- 4) Fundamentos Psicológicos e Psicossociais: fundamentos da teoria psicológica que embasa o curso, postura terapêutica, ética no exercício terapêutico, ciclos de desenvolvimento humano, psicopatologia, noções de psicossocial.
- 5) Estágio e Supervisão – Prática.
- 6) Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 2008 foi aprovado o Código de Ética dos Arteterapeutas<sup>17</sup>, a fim de nortear o arteterapeuta em sua prática profissional. Em 2013, a Arteterapia foi aprovada na Classificação Brasileira de Ocupações<sup>18</sup>, passo importante para sua legalização e reconhecimento em território nacional. E mais recentemente, no início de 2017, junto a outras práticas integrativas, a Arteterapia passou a integrar procedimentos do SUS<sup>19</sup>.

Hoje em dia, praticamente todos os estados possuem formações em Arteterapia, exceto na região Norte do país, onde este ofício ainda não chegou.

Com este breve histórico da Arteterapia no mundo, no Brasil e aqui na cidade do Recife, busquei trazer as referências mais recorrentes, de trabalho mais significativo, no sentido de mais vasto, profundo e sistematizado até então. Muitas coisas não menos importantes ficaram de fora, mas afinal, esta pesquisa não é histórica, apesar de compreender também que somos históricos, e que esta dimensão é fundamental para uma compreensão complexa do terreno onde estamos pisando.

### 2.3 ARTETERAPIA DE ABORDAGEM JUNGUIANA

A teoria junguiana é a abordagem que norteia a Formação em Arteterapia da Traços, objeto de estudo deste trabalho. Sendo assim, Carl Gustav Jung não poderia se ausentar desse debate. Jung foi um pesquisador empenhado, sua obra é bastante extensa, portanto, nos debruçaremos apenas em recortes de sua teoria que nos auxiliem a desenvolver o tema das vivências em Arteterapia. Uma extensa pesquisa da teoria junguiana exigiria muito mais do que o tempo de um mestrado nos permite. Portanto, nesta sessão, iremos apenas pontuar alguns elementos que podem colaborar na compreensão do fazer arteterapêutico da formação em questão e na construção da ideia de vivência arteterapêutica.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://psiarteterapia.com.br/noticias/codigo-de-etica-dos-arteterapeutas-75>, acessado em 18/06/2016 às 21h07.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://portalfloresnoar.com/floresnoar/arteterapia-e-reconhecida-na-classificacao-brasileira-de-ocupacoes/>, acessado em: 18/06/2016, às 21h36.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/ubaat/posts/1076557629138233:0>, acessado em 14 de janeiro de 2017, às 14h33. Também disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/meditacao-arteterapia-e-reiki-passam-integrar-procedimentos-do-sus.ghtml>, acessado em 14 de janeiro de 2017, 14h38.

C. G. Jung foi discípulo de Freud e desenvolveu seu trabalho na Psicologia Analítica, porém foi além do seu mestre quando incluiu a expressão artística dos seus pacientes durante as consultas, coisa que Freud havia apontado, mas não era o seu foco desenvolver. Aprofundou assim, o que havia sido percebido por Freud, que as imagens no processo terapêutico poderiam acionar conteúdos latentes no inconsciente.

As vivências inconscientes e conscientes do próprio Jung o conduziram ao que ele se tornou. Digamos que a sua história pessoal, ele mesmo, foi inspiração e um retrato de sua teoria. O próprio Jung mergulhou nas imagens do seu inconsciente, partindo principalmente da própria experiência, ele foi certamente, um homem que viveu intensamente seu *self*, ou o “si-mesmo”. Seu trabalho orientou-se no sentido de fazer-nos cada vez mais conscientes de nosso inconsciente, entrando em contato com os símbolos que emanam deste inconsciente. Desde cedo, as imagens do inconsciente o perturbavam e interessavam, e sua intuição afiada, o levou até a psiquiatria, quando pôde unir seus interesses profissionais, nas ciências da saúde em relação com as ciências das humanidades.

Segundo Angela Philippini (2013), a abordagem junguiana “parte da premissa que os indivíduos, no curso natural de suas vidas, em seus processos de autoconhecimento e transformação, são orientados por símbolos”. Os símbolos surgem do *self* – centro e totalidade da psique, “centro de saúde, equilíbrio e harmonia, representando para cada um o potencial mais pleno, a totalidade da psique e a essência de cada um” (p. 15). É preciso, pois, conhecer este *self*, compreender suas dinâmicas e estabelecer uma relação de respeito com ele. Conhecer o próprio *self*, exige entrar em contato consigo, significa conhecer a *si-mesmo* profundamente.

Desde criança sempre fui incentivada e sempre gostei de “fazer arte”, nada perigoso, o foco era inventar brincadeiras, pintar, desenhar, fotografar, organizar cenários, etc. Tudo isso foi fundamental, pois se tratava do desenvolvimento de um *self* criativo, alimentado de mundo, de histórias, imagens, viagens, canções. Também chamado “*si-mesmo*”, o *self* é um conceito que na obra de Jung, expressa “a unidade e ao mesmo tempo a totalidade da personalidade global” (BELTRÃO, 2007, p. 39). Isto significa que o *self* envolve o consciente e o inconsciente, pessoal e coletivo.

Segundo a autora (idem), a psique é constituída por imagens, de modo que sua expressão não é uniforme e nem fácil de ser compreendida pelo eu consciente. Somos compostos de imagens que surgem a partir de nossas vivências sensoriais, internas e externas. Portanto, o que sabemos de nós mesmos, o que pensamos sobre nós mesmos é uma pequena parcela do que

somos, como uma ilha em meio ao oceano. Nossa consciência busca sempre unificar este todo que somos, porém, ela está enraizada no nosso inconsciente.

Jung percebeu, ao utilizar a arte como parte do tratamento de seus pacientes, que destas produções emanavam símbolos, que ele categorizou entre símbolos surgidos de um *inconsciente pessoal* e de um *inconsciente coletivo*. Segundo Andrade (2000): “Jung através de suas investigações, em diversos campos de estudo é levado a conceituar a existência de disposições inatas para a configuração de imagens e ideias análogas, carregadas de emoções, nas diversas culturas, através dos milênios” (p. 105).

Ele vai chamar estas estruturas de “arquétipos”, atribuindo a elas a importância na compreensão do comportamento do sujeito. Andrade (2000) explica que Jung:

Estudou e observou símbolos e mitologias de diversas culturas, das quais reúne aspectos comuns, que vai chamar de “arquétipos” – imagens “matriz”, símbolos que se repetem em várias e diferentes culturas da humanidade, fonte de alimentação do psiquismo do homem primitivo ao moderno (ANDRADE, 2000, p.52).

De acordo com Beltrão (2007) “Os arquétipos são componentes da psique coletiva inconsciente. [...] uma espécie de aptidão para reproduzir as mesmas ideias míticas [...] são imagens universais e originárias” (p. 41, 42). São como formas vazias, que são preenchidas de acordo com a bagagem imagética e cultural de cada indivíduo. “A grande mãe” por exemplo, que em diversas culturas se apresenta, através de diferentes personagens – Pachamama, Deméter, Iemanjá, Ceiuci<sup>20</sup>, Maria – mas que carregam princípios similares – a que nutre e que seca como a terra, a que é bondosa e acolhedora, mas que também pode ser assustadora, de acordo com o aspecto dela que se apresenta.

Beltrão (2007) explica que o arquétipo:

[...] em si é irrepresentável [...] por isso Jung fala em representações arquetípicas, (tema, mitologema) e não no arquétipo em si. Em verdade, o mundo arquetípico é uma possibilidade do vir a ser, mas um vir a ser diferente para cada um de nós, pois o manifestamos com a nossa individualidade. Cada pessoa atrai ou constela os conteúdos arquetípicos a partir de sua dinâmica psíquica e do contexto que está inserida. (P. 42)

Assim, teríamos com o exemplo do “arquétipo da Grande Mãe”, uma espécie de “molde”, que cada cultura preencherá conforme seus referenciais imagéticos, e que cada pessoa

---

<sup>20</sup> Mito indígena brasileiro, “Ceiuci, a velha gulosa”. In: SANTO, Maria Inez do. Vasos Sagrados: mitos indígenas brasileiros e o encontro com o feminino. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. Nesta história é apresentada como o aspecto terrífico da grande mãe, a que devora a tudo e a todos, mas em outro conto, Ceiuci é a virgem mãe, como Maria, doce, jovem e bela que pariu Jurupari, o homem que inaugura o patriarcado.

preencherá conforme seus referenciais pessoais. Aí reside a diferença básica entre o inconsciente pessoal e o coletivo. Segundo Beltrão (2007):

Para Jung a psique é constituída do inconsciente e do consciente, formando uma totalidade. A psique inconsciente consta de duas instâncias: uma mais próxima do campo da consciência e uma outra mais afastada, sendo esta última inacessível ao eu. A instância psíquica mais próxima à consciência, Jung denominou de inconsciente individual, que é constituído pela história pessoal e seus conteúdos são os complexos. A camada pessoal do inconsciente termina com as recordações infantis mais remotas que podemos alcançar [...]. (P. 41)

A instância mais afastada, à qual não teríamos acesso, Jung chama de “Inconsciente Coletivo”, que:

“[...] assim como a anatomia do corpo humano é a mesma apesar das diferenças raciais, assim também a psique possui um substrato comum, que ultrapassa todas as diferenças de cultura e consciência. A este substrato dei o nome de *inconsciente coletivo*. A psique inconsciente, que é comum a toda a humanidade, não consiste apenas de conteúdos aptos a se tornarem conscientes, mas de predisposições latentes a reações idênticas” (JUNG, 2003<sup>21</sup>, p. 21 apud BELTRÃO, 2007, p. 42)

A dinâmica psíquica de um indivíduo é fruto dos seus complexos, “formados por um aglomerado de ideias, valores e sensações, que foram condensados através das experiências ao longo do nosso desenvolvimento psíquico” (2007, p. 41). Os complexos “giram em torno de um tema e apresentam uma forte tonalidade afetiva” (idem). Segundo Beltrão (2007):

Os *complexos* são os componentes da psique pessoal inconsciente e correspondem aos *Arquétipos* que são os componentes da psique coletiva inconsciente. Estas componentes psíquicas se expressam e se personificam na vida psíquica inconsciente, e se expressam em nossas relações conscientes através do mecanismo da *projeção* (p. 41).

Para Jung, nossa consciência é uma ilha em meio ao todo inconsciente que nos habita. Na Arteterapia de abordagem junguiana, fornecemos materiais e suportes expressivos adequados para que, através da expressão criativa dos sujeitos, símbolos sejam plasmados, de modo a estabelecer a comunicação entre o inconsciente e o consciente. Para Philippini (2013):

Este processo colabora para a compreensão e resolução de estados afetivos conflitivos, favorecendo a estruturação e expansão da personalidade através do processo criativo. Estes símbolos, presentes nas criações plásticas, poderão estar também presentes nas imagens oníricas e até mesmo no próprio corpo, através de alterações no funcionamento do organismo, gerando as chamadas “doenças criativas”, que indicam a urgente necessidade de reflexão e transformação de padrões de funcionamento psíquico (p. 15).

---

<sup>21</sup> JUNG, Carl Gustav. Estudos Alquímicos. Coleção Obras Completas de C. G. Jung, vol. XIII. Petrópolis: Vozes, 2003.

Neste caso, o adoecimento é uma possibilidade de entrar em contato com conteúdos inconscientes, que neste estado, estão se movimentando na psique, possibilitando sua emergência. Por este motivo, Jung refere-se a uma constelação de efeito numinoso que fascina a psique. Segundo Beltrão (2007):

Essa experiência psíquica atinge a pessoa em seu âmago. É uma vivência primordial com o não-eu, é um confronto interior, portanto um verdadeiro desafio. Dessa forma é que podemos compreender a necessidade de buscar socorro em imagens paralelas para que se consiga compreender aquilo que está sendo vivido, e não sucumbir à experiência interior (p. 43).

Segundo Andrade (2000), “a obra de arte é a concretização simbólica da vida psíquica” (p. 33). O autor defende que a arte tem uma função psicológica extremamente importante para o desenvolvimento da nossa personalidade, porque ela integra opostos, muitas vezes conflitantes tanto dentro mesmo da nossa psique – como por exemplo: “impulso-controle, amor-acolhimento, versus ódio-agressividade, sentimento-pensamento, fantasia-realidade, consciente-inconsciente, verbal, pré-verbal e não verbal” (p. 34). Segundo ele, a arte também ajuda a integrar o nosso psiquismo com as demandas do mundo exterior, o dentro e o fora de nós mesmos.

Deste modo, uma pessoa inventiva, curiosa, criativa, é alguém que está desenvolvendo a sua expressividade e integrando sua personalidade neste movimento. Quando entramos em contato com nossos fluxos criativos, através do fazer artístico, da experimentação de materiais diversos, estamos entrando em contato conosco mesmos, com nossas emoções, com o centro da nossa psique. Estamos assim, dando formas às nossas vivências, desenvolvendo nossa individualidade.

A utilização por exemplo, do carvão vegetal sobre papel, ora pode ser usada com a intenção de um trabalho voltado para a expressão da agressividade, ora pode evocar essas imagens internas, ao ser espontaneamente utilizado, pois a “dureza” do material dialoga com esse tipo de imagem. Em seguida, esta imagem pode ser queimada, e com as cinzas posso pintar o que desejo transformar nesse sentimento anterior.

Nessa situação descrita acima, o fazer artístico me colocou frente a frente com algo que preciso integrar, a agressividade, essa energia que o carvão rangendo sobre o papel evoca. A partir disso, posso externalizar um conflito, ou mesmo simplesmente esta pulsão, integrando essa parte da minha personalidade através deste fazer. Entro assim em contato, também, com as imagens do meu inconsciente pessoal, com a minha história, e também com a universalidade do sentimento e das imagens do inconsciente coletivo. Entro em contato, portanto, comigo, com

o meu sentir, e com o que o meu sentir dialoga com o sentir externo a mim – o sentir que é humano.

A partir disso, posso transformar essa imagem, num processo de catarse dessa história. Quando queimo a imagem, transformo sua matéria. Externalizei, assimilei aquele sentir, e agora posso ir em frente com isso. Ao criar uma nova imagem com as cinzas da imagem anterior, tenho uma metáfora potente, uma imagem dessa transformação, da integração destes opostos e desta concretização da vida psíquica.

A arteterapia trabalha sobre três pilares “En-formar”, para “In-formar” e “Transformar”. Este processo é exatamente o que foi exemplificado acima. Num primeiro momento, damos forma a algo, externamos uma imagem, que pode ter a ver com um sentimento, com algum conteúdo, ou simplesmente algo que veio naquele momento. Em seguida, atuamos no sentido de compreender o que aquela imagem fala sobre nós mesmos. A imagem, portanto, nos informa sobre algo, que sentimos, que estava guardado no inconsciente e agora trazemos para a consciência. E a terceira etapa consiste em justamente transformar aquilo que emergiu.

Segundo Philippini (2013):

Em Arteterapia, dar forma corresponde a organizar para compreender e transformar. Através da materialização de símbolos presentes na produção expressiva, cumpre-se a função transcendente, ou seja: a comunicação simbólica cria condições de estruturar, informar e transcender. [...] A matéria-prima formada pela energia psíquica antes difusa e fugidia ganha um continente. Assim, à etapa de dar forma, segue-se a possibilidade de In-Formar [...] A forma permite que surja a compreensão, a codificação e a atribuição gradual de significado pela consciência. O desdobramento seguinte é que, da informação, surge a possibilidade de transformação, ou seja, a “ação de atravessar a forma” e já se está pronto para um novo estágio de funcionamento, comunicação e expressão. (P. 49)

*Função transcendente* é um conceito junguiano que está atrelado à outra ideia sua, a ideia de *Imaginação Ativa*. Ambos são conceitos muito centrais também no processo arteterapêutico. O primeiro designa uma “Função psíquica que tem sua origem na tensão entre o consciente e o inconsciente e que mantém sua união” (SHARP, 1991, p. 74). Segundo o autor, num estado depressivo ou conflitivo, para o qual muitas vezes não encontramos razão, a função transcendente se desenvolve a partir do momento em que nos tornamos conscientes do que estava inconsciente. “É chamada ‘transcendente’ porque torna organicamente possível a transição de uma atitude para outra” (idem).

Segundo Sharp (idem), o “material inconsciente” está imediatamente disponível nos sonhos, mas o método de *imaginação ativa* criado por Jung, também é uma via de acessar esse

material e aí poder realizar a função transcendente ao trazer conteúdos do inconsciente para a consciência. A função transcendente é como um mecanismo de autorregulação da psique e se manifesta de modo simbólico, sendo “experimentada como uma nova atitude em face de si mesmo e da vida” (p. 75).

A imaginação ativa é um método desenvolvido por Jung onde, busca-se a “assimilação dos conteúdos inconscientes (sonhos, fantasias, etc.) através de alguma forma de auto-expressão” (idem, p. 83). O objetivo dessa atividade é externalizar aspectos de nós mesmos, de nossas personalidades, que normalmente não vêm à tona. Independentemente de ocorrer uma interpretação posterior à atividade expressiva ou não, algo já foi amalgamado ali naquele fazer, “ocorre algo entre o criador e a criatura que contribui para a transformação da consciência” (ibidem).

Segundo Sharp, a imaginação ativa inicialmente se assemelha a sonhar acordado, e pode ser induzido ou acontecer naturalmente. Isso tem total relação com as etapas do fazer arteterapêutico, onde busca-se inicialmente um “rebaixamento da consciência”, de modo que possamos nos entregar para a atividade, silenciar a resistência ao fazer, e também deixar emergir imagens diversas. Isso ocorre muito em atividade meditativa, e esse momento é o momento preparatório para a emergência do conteúdo inconsciente.

Num segundo momento, além de observar as imagens surgidas do inconsciente, a imaginação ativa implica em participar conscientemente dela, fazendo uma leitura destas imagens: o que elas querem dizer sobre nós? É uma mudança de atitude de quem só percebe, para quem percebe e atua, se envolvendo com aquela questão surgida.

Essa ideia de Jung tem muita semelhança também com a ideia de “focalização” que Freitas (2005) desenvolve no artigo sobre grupos vivenciais, onde “[...] o *focalizar*: [é] um processo dinâmico que recorta e destaca algo, que procura iluminar uma parte do todo, chamando a atenção para a sua especificidade, sem perder a situação global” (p. 58). Segundo ela, focalizar é condição tanto para a percepção quanto para a imaginação e permite que transitemos entre uma e outra, criando um campo emocional onde ambas as ações possam existir.

Isso me faz pensar na potência que o ato de “en-formar para in-formar e trans-formar” têm para o processo de aprendizagem em sala de aula. Podemos ver essa aprendizagem como um processo dinâmico, onde a ativação da imaginação pode ser vista como recurso para compreensão, para a assimilação do conteúdo pelo sujeito através desse processo dialógico do

focalizar, que vai da percepção à imaginação, permitindo a vivência do saber, permitindo que o introjetemos, que “atrassemos a forma” deste fazer. Além da potência subjetiva desta práxis, isto me faz lembrar de como muitas vezes nas aulas da Formação, conceituamos as coisas antes de saber o seu real significado.

Isto é algo simples, quando a professora pergunta “o que é Arteterapia para você?”. Quando tenho a oportunidade de imaginar inicialmente o que algo significa, dou forma a este algo, uma forma subjetiva, depois, com a explicação ou a in-formação, compreendo o seu sentido dado. Depois disso, terei passado por um processo complexo de compreensão que partiu da minha subjetividade e se desenrolou num diálogo com o objeto em questão, e assim, ambos saímos transformados desse processo, enriquecidos de sentidos.

Uma das premissas da psicoterapia de orientação junguiana é criar condições para auxiliar o sujeito no seu processo de individuação. Segundo Beltrão, a individuação é um processo de maturação psíquica, um processo interno de transformação que se dirige para uma meta. Esta ideia não tem a ver com individualismo, ou com viver solitariamente, mas tem a ver com “diferenciar-se”, com “tornar-se Aquilo que verdadeiramente se é”. (2007, p. 60).

Nas camadas mais profundas da nossa vida psíquica inconsciente somos todos iguais. Fornecemos, instintivamente, respostas semelhantes aos estímulos internos e externos de acordo com a nossa espécie. Por isso, ocorre em nossa interioridade um processo de diferenciação, fazendo-nos individuais no coletivo. [...] esse processo é espontâneo, acontecendo inconscientemente em todos os seres [...] nos diferencia na coletividade para que possamos nos transformar em uma singularidade na pluralidade. A partir dos nossos próprios símbolos e dos símbolos coletivos, iniciamos nossa trajetória [...] individual, partindo para o encontro com aquilo que há de mais íntimo em nós, isto é: nós mesmos. É nesse sentido que o processo de individuação é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. (P. 60)

Acredito na potência dos espaços formativos para o estímulo a este processo de individuação, para que os sujeitos possam, através do processo educativo em grupo, “tornar-se aquilo que se é”. Diante do hegemônico foco no conteudismo e na competitividade, penso ser necessário nadar na contracorrente do foco no sujeito, no desenvolvimento da personalidade total, que inclui o sujeito que sente, o sujeito que cria, e que cria a *si-mesmo*, e consequentemente, poderá criar a partir de si, o seu entorno, em coletivo. Se aprendermos a cuidar de nós mesmos, aprenderemos a cuidar do que é alheio à nós, pois aprenderemos que nós somos o todo e o todo somos nós.

Do mesmo modo, segundo Beltrão (2007, p. 45) nós também somos “contaminados” psiquicamente pelos fenômenos sociais<sup>22</sup>, que acontecem através do mundo arquetípico “provocando “explosões atômicas” de ordem psíquica”. Segundo a autora, para Jung, esta força interfere no mundo físico, gerando fenômenos incomuns –somos feitos pelo ambiente, mas também o fazemos. Aí reside a importância de cuidarmos do nosso interior para que filtremos melhor o que vem de fora, e devolvermos o melhor para o ambiente.

Segundo Jung (2003, apud BELTRÃO, 2007, p. 61), o processo de individuação não pode prescindir do símbolo, pois é através dele, através da expressão simbólica que alcançamos a linguagem do inconsciente. Por isso, para chegarmos a nos tornar aquilo que somos, para criar à nós mesmos e à realidade em torno de nós, precisamos nos expressar simbolicamente e tecer leituras dessa expressão, trazendo à tona o que está na sombra.

Durante o processo formativo em Arteterapia, operamos e aprendemos a operar através de linguagem simbólica, de modo a fazer emergir e em seguida ler as imagens interiores. Quando, por exemplo, somos levadas a confeccionar “nossas bagagens” com retalhos e linhas, estamos sendo convidadas a costurar um objeto simbólico, costuramos simbolicamente a nossa bagagem enquanto algo metafórico, subjetivo – o que trazemos de experiência, de vivência pessoal para o grupo, a nossa história de vida, do que fazemos em termos profissionais, ou mesmo nossos hobbies.

O mote “o que trazemos em nossas bagagens?” é um ponto de partida para a feitura de um objeto simbólico, impregnado de nossa subjetividade e sobre o qual refletiremos a nossa história, nos apresentando para o grupo. Segundo Kast (2016):

Imagens emocionalmente significativas podem ser experimentadas como símbolos. No símbolo, o mundo e a psique, o dentro e o fora se conectam. Símbolos são objetos do mundo perceptivo. Este, porém, é apenas seu aspecto mais aparente. Eles contêm referências a coisas mais profundas, a coisas ainda não reconhecidas, ainda inconscientes ou simplesmente esquecidas. Numa postura simbolizante nós expressamos que os mundos interior e exterior são dois aspectos da mesma experiência. Ao mesmo tempo, expressamos também que as coisas do mundo não existem apenas, mas que também significam algo, que elas provocam uma ressonância em nós que, às vezes, não entendemos de primeira. Podemos, por exemplo, estar à margem de um rio, podemos vê-lo, avaliar a velocidade de sua correnteza, seu grau de poluição. Mas o rio pode suscitar em nós também a perguntas se a nossa própria vida está em fluxo. Podemos desenvolver um desejo de ter uma vida ‘que flui’ ou pensar melancolicamente na transitoriedade da vida. Em todos esses casos, adotamos uma postura simbolizante. (P. 59)

---

<sup>22</sup> Fora Temer!

Esta postura simbolizante é como uma poética que nos é levada a desenvolver. Ela tem relação com a produção de sentido na vida, a partir das coisas do mundo externo e interno. Faz com que estejamos envolvidos emocionalmente com o que estamos *focalizando* naquele momento. Através dos símbolos também estabelecemos ressonância com a história da humanidade, pois os símbolos se repetem em diversas culturas, nas histórias de diversos indivíduos, e é através dessa linguagem que muitos ensinamentos nos são repassados, que aprendemos com as histórias e observações de quem veio antes de nós, pois “As experiências humanas são sempre nossas, são sempre individuais, mas são experiências que outras pessoas já fizeram e provavelmente ainda farão” (KAST, 2016, p. 61).

Uma das preocupações de Jung (STORR<sup>23</sup>, 1974, p. 48 apud KAST, 2016, p. 63) é que “o ser humano moderno se alienou do ‘substrato mitopoético’ de seu ser”, ou seja, nos desconectamos dos grandes símbolos, arquétipos, mitos da humanidade. Nesta reflexão de Jung, já não somos capazes de contar e criar histórias simbólicas sobre nossas vidas. Para Kast (idem) isso provavelmente se dá devido à aceleração do tempo. Nossos dias “voam”, como costumamos dizer, e neste contexto, deixamos de perceber o sentido, o significado da vida.

À medida que Jung estudava os mitos, foi-se dando conta de que não havia mito em sua vida. Para ele (apud SHAMDAZANI, 2013): “Aquele sem um mito...” é, na verdade, um erradicado, que não tem contato verdadeiro nem com o passado, a vida dos ancestrais (que sempre vive em seu seio), nem com a sociedade humana do presente” (p. 13). A partir de então, Jung empenhou-se em descobrir o seu mito, a sua “equação pessoal” (idem, p. 14).

Jung montou uma biblioteca extensa sobre o assunto das mitologias, e a estudou tanto que chegou a se sentir “intoxicado” de tantos seres míticos. Em suas palavras (ibidem):

[...] parecia-me que estava vivendo num manicômio que eu mesmo tinha construído. Eu andava de lá para cá com todas essas figuras fantásticas: centauros, ninfas, sátiros, deuses e deusas como se fossem pacientes e eu os estivesse analisando. Eu lia um mito grego ou negro como se um lunático estivesse me contando sua anamnese” (p. 11)

Jung juntou vários mitos utilizando o método comparativo antropológico, e os submeteu à interpretação analítica. Para ele, “os mitos eram símbolos da libido e apresentavam seus movimentos típicos [...] Mais tarde, ele chamou seu uso do método comparativo de ‘amplificação’” (idem., p. 12). Jung acreditava na existência de mitos típicos, que corresponderiam a um desenvolvimento etnopsicológico dos complexos. A estes mitos típicos, ele chamou de “imagens primordiais” (*Urbilder*) (ibidem). O mito do herói tomou um lugar

---

<sup>23</sup> STORR, A. C. G. Jung. Munique: DTV, 1974.

central nos seus estudos, pois para ele, este mito representava a vida de um indivíduo, buscando sua independência e libertação da mãe.

Jung foi um estudioso também da alquimia, e nestes estudos pôde estabelecer paralelos entre os processos da transformação alquímica e os processos da transformação pela psicoterapia. De acordo com Beltrão (2007) “Os antigos escritos alquímicos mostraram para Jung, que o trabalho era dirigido para uma *meta* e essa *meta* estava representada pela busca do centro” (p. 55). Fazendo uma leitura psicológica da alquimia, Jung percebeu que o processo alquímico de transformação, se embasa no mecanismo psicológico da *projeção*.

De acordo com Beltrão, para Jung, “os alquimistas projetavam na matéria-prima conteúdos da própria psique inconsciente” (ibidem). O conteúdo projetado, sempre pertence primeiramente à pessoa que projeta. Afinal, não podemos projetar no outro aquilo que não existe em nós. Segundo Beltrão (2007), a projeção é:

um mecanismo inconsciente que acontece sempre que o ser humano se encontra diante do vazio e do desconhecido, preenchendo-o com conteúdos existentes em si próprio. Ela se faz pela transferência de conteúdos inconscientes de uma psique para outra psique, ou mesmo para qualquer outro objeto receptor do conteúdo psíquico. Ela ocorre sem a participação da consciência, é imperceptível e involuntária. [...]. Geralmente, o conteúdo projetado, em maior ou menor grau existe no objeto da projeção, e é nesse sentido que Jung fala de um *gancho* no receptor da projeção, no qual o conteúdo projetado fica pendurado ou amarrado conectando essas realidades psíquicas. As relações interpessoais são prenhas de projeções (p. 56).

É através das projeções tornadas conscientes que podemos operar simbolicamente em relação às nossas produções expressivas no *setting* arteterapêutico, é através delas que tecemos sentidos entre o que vivemos e nossos conteúdos internos. Como para os alquimistas, as substâncias que manipulavam adquiriam características de sua psique, assim também acontece com as produções plásticas em arteterapia. Ao denomina-las, ao lê-las, estamos projetando nela o que há em estado latente em nosso psiquismo, a imagem produzida funciona como um “gancho”, ou como um acionador do conteúdo emergente. Como foi observado por Freud, muitas vezes é mais fácil desenhar do que explicar certos conteúdos que nos habitam, portanto, a produção plástica também tem esta função, de facilitar o acesso à imagem inconsciente e à sua significação.

*Amplificação simbólica* é uma técnica desenvolvida por C. G. Jung, onde podemos amplificar as nossas questões através do gancho entre nossas narrativas pessoais e as narrativas humanas, os mitos, os arquétipos, os símbolos, etc. Segundo Freitas (2005), a amplificação simbólica “consiste em remeter o símbolo emergente a um material da cultura com conteúdo

análogo, [e] pode ser entendida como um tipo de focalização no qual a imagem é o centro de onde saem e para onde novamente convergirão todos os movimentos da consciência” (p. 64)

É através da amplificação que descobrimos as relações entre as imagens do nosso consciente pessoal e as imagens do inconsciente coletivo. A partir dos símbolos que surgem em nossos trabalhos expressivos, pesquisamos nas fontes da humanidade símbolos análogos, e nessa pesquisa, ampliamos o entendimento acerca daquele arquétipo, e assim podemos ampliar o entendimento acerca de nossas questões pessoais também. Segundo Kast (2016):

Viver com símbolos pode significar também vincular um símbolo que aparece num sonho a um símbolo que exerce um papel importante na memória cultural. A memória cultural das pessoas está repleta de figuras e representações simbólicas, que continuam sendo modernas: basta lembrar aqui os mitos heroicos narrados na *Odisseia* [...] Mitos e contos de fada representam problemas típicos da vida em forma simbólica. E eles oferecem – também de forma simbólica – sugestões para resolver o problema. (P. 65)

Por isso, numa formação arteterapêutica de abordagem junguiana, temos como componentes curriculares as disciplinas de mitos e contos, assim como a de leitura de imagens. A amplificação simbólica funciona como o “in-formar”, do ciclo recursivo básico do fazer arteterapêutico. É através dela que obtemos mais informações sobre o que se passa no nosso inconsciente. Esse processo é infinito pois o símbolo nunca se esgota, e de um, passamos a outro e mais outro. E assim, vamos amplificando cada vez mais nossa imagem simbólica, constelando-a junto a outras imagens que a humanidade produziu ao longo dos tempos.

Mas a amplificação deve trilhar um caminho de produção de sentido. Não basta apenas agregar imagens similares à imagem que emergiu de nossos processos internos. É preciso que estas imagens que vamos agregar tenham também efeito sobre nós, que elas façam e agreguem sentido à nossa vivência. Kast (2016) contextualiza:

É interessante estudar as muitas sereias diferentes da história da humanidade em seus contextos; mas se elas não nos tocarem emocionalmente e iniciarem um processo, elas podem ser um aspecto de uma imagem misteriosa da mulher, com a qual a mulher até pode se identificar, mas sem iniciar um reavivamento interior. Traduzir para a linguagem do presente significa também: inserir essas imagens no contexto da própria vida (p. 95)

Segundo Philippini (2013), cabe ao arteterapeuta, junto com o cliente que cria o símbolo, contextualizar seu significado, amplificar o símbolo considerando os aspectos dinâmicos pertinentes à singularidade e historicidade de cada um. Acerca deste processo, Philippini informa que:

Neste enfoque, o arteterapeuta, através da observação e dados de anamnese, poderá empregar determinadas modalidades expressivas que venham a estimular [...] funções psíquicas menos desenvolvidas, iluminando aspectos

sombrios da psique. Assim, estas modalidades expressivas são utilizadas com o propósito de revitalizar áreas desusadas, núcleos bloqueados, resgatando a possibilidade do livre fluir da energia psíquica. (P. 16)

Estas funções psíquicas de que fala a autora, são as quatro funções psíquicas básicas registradas pela tipologia junguiana: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Segundo Philippini (2013), para Jung, é possível observar “a dominância de uma destas funções (a função superior no comportamento de cada indivíduo) em detrimento da funcionalidade das outras” (p. 15). Cada função desta pode estar apresentada de modo introvertido ou extrovertido. E neste sentido, é preciso estimular o uso das outras funções, de modo a adquirir maior equilíbrio e vitalidade.

Um indivíduo que desenvolva mais a função pensamento, em detrimento das outras, em algum momento poderá padecer caso não desenvolva suas outras funções: sentimento, intuição e sensação. Nossa sociedade está centrada na função pensamento, e por isso, nos vemos muitas vezes desconectados das nossas experiências sensoriais, do nosso sentir e da nossa intuição. Enquanto sociedade, precisamos olhar para isto.

Segundo Philippini (2013), Jung “correlacionou [a estas quatro funções] os quatro elementos básicos da natureza: ar, água, fogo e terra” (p. 15). Uma das funções da Arteterapia com base junguiana, é justamente promover o passeio e o mergulho por estas funções, de modo a colaborar na equilibração do estado interno e externo do indivíduo, facilitando a comunicação entre estas funções e estados.

C. G. Jung se utilizou de conceitos alquímicos para falar do processo terapêutico psicanalítico, dentre eles, o conceito grego de “*Temenos*” – o recipiente hermeticamente fechado onde os alquimistas faziam suas misturas, onde as substâncias em interação se transformavam. Jung se utilizou deste termo para falar do espaço protegido que para ele, era o consultório, e que em Arteterapia, denominamos *setting* arteterapêutico.

#### 2.4 O *TEMENOS* – ESPAÇO-TEMPO DE ENCONTRO ENTRE CONSCIENTE E INCONSCIENTE: AS VIVÊNCIAS ARTETERAPÊUTICAS EM GRUPO E O CONHECIMENTO DE “SI-MESMO”

Quando um conhecimento é vivo? Como vimos inicialmente, de acordo com Gadamer (2015): “Vivenciar significa ainda estar vivo quando algo acontece” (p. 105). Estar vivo é estar inteiro. Quando tenho a oportunidade de vivenciar um processo educativo é quando tenho a oportunidade de estar inteiro nele – imerso, mergulhado. Só posso estar inteiro, imerso em algo, se estou de mente, corpo e espírito.

Para entrar na dimensão vivencial, precisamos “desmecanizar” nossas rotinas. Faz-se necessário trocar a rotina pelo rito. Para isso, precisamos cuidar do nosso espaço interno e externo, e isto significa revivescer os sentidos – visão, tato, audição, olfato e intuição. Vivenciar o conhecimento e o autoconhecimento no *setting* arteterapêutico é então, não mais engoli-lo com uma fome ligeira que devora não apenas o saber, mas o tempo do saber. Vivenciar o conhecimento no *Temenos*, espaço-tempo de uma sessão arteterapêutica é mergulhar no conhecimento do outro e de si, deixar-se tocar, emocionar, sentir na pele, nos ouvidos, banhar os olhos<sup>24</sup> com o conhecimento e respirá-lo.

A sensorialidade tem um papel fundamental nesse processo. Segundo Verena Kast (2016):

Experiências sensoriais, experiências feitas com os sentidos são muito próximas de experiências de sentido. Nessas situações vivenciamos a vida como cheia de sentido. [...] A palavra “*sinnan*” do alto alemão antigo para a experiência de sentido significa “explorar”, “experimental”. [...]. Quando nos apercebemos do mundo com todos os sentidos, estamos bem ali onde a vida ocorre neste instante, em determinado espaço, em determinado tempo. Estamos ‘conosco’ e no mundo. Somos seres humanos, da forma como os seres humanos sempre foram: percebemos a vida com todos os sentidos e assim estabelecemos uma relação erótica com o mundo e com os próximos. (P. 20)

Esta sensorialidade é primeiramente provocada pelo espaço acolhedor das sessões: a configuração do *setting* também tem, portanto, um papel fundamental nesse processo. Cheirinhos agradáveis no ar ou um óleo essencial compartilhado por todas, flores frescas em centros arredondados cobertos com belas toalhas de croché, velas, ambientação musical... alguns centros desses elaborados apenas com elementos como os citados acima, outros já incorporando, além destes, materiais que seriam usados por nós: retalhos, tesouras, cola, tintas, pincéis, etc. Cenários como este sempre estiveram presentes nos módulos da formação da Traços. De acordo com Freitas (2005):

O espaço costuma adquirir características ligadas ao **ritual** [grifo meu], que podemos associar ao *temenos* [grifo da autora], o espaço sagrado do mundo grego: geralmente, na sala há o canto do compartilhar grupal, os lugares de reflexão e criação individual, os locais para armazenamento e exposição do material criado. Almofadas, pedaços de fita crepe colados ao chão, luzes, acesas ou apagadas, são elementos que ajudam a transformação do espaço físico em um ambiente psicológico. (P. 59)

---

<sup>24</sup> Como na atividade de “limpeza dos olhos” que fizemos no módulo de leitura de imagens. Para ver melhor, para ler imagens, evento para o qual precisamos do sentido da visão, literalmente “lavamos nossos olhos”, numa técnica com copinhos plásticos, cada qual cheio até a metade com água mineral – dois por pessoa. Piscamos na água 30 vezes com cada olho. A sensação posterior era de frescor e limpeza, estávamos de “olhos limpos para ver”.

Daryl Sharp (1991), no *Léxico Junguiano*, define: “**Temenos**. Palavra grega que significa um lugar sagrado e protegido; psicologicamente, indica tanto um recipiente pessoal quanto o sentido de privacidade que cerca um relacionamento analítico” (p. 153). Em termos alquímicos, o *temenos* era um recipiente hermeticamente fechado, onde as substâncias se misturavam e onde ocorria a transformação da matéria. Neste sentido, em Arteterapia utiliza-se este termo para falar do *setting*, espaço-tempo cênico da transformação em grupo, que se opera dentro e fora dos sujeitos, podendo ser acompanhada pelas suas produções expressivas.

Este território sagrado onde tudo acontece: o *setting* arteterapêutico, é um fator de extrema importância para a ativação da dimensão vivencial. Não vemos esta relação com o espaço onde o aprendizado acontece, tão fortalecida, no sistema escolar. E é de extrema importância, porque é através do aconchego deste espaço, que as pessoas se envolvem com o que acontece ali.

Segundo Philippini (2011a):

O *setting* arteterapêutico como um território criativo, é de suma importância para propiciar a evolução da consciência e o desenvolvimento do processo expressivo. Na medida em que se oferece um continente para as inseguranças e os receios dos participantes, principalmente no início das atividades, quando estes ainda não têm vínculos entre si, tampouco com o facilitador, e na maioria das vezes, não estão familiarizados com as estratégias e os materiais expressivos, mais possibilidades se têm de efetividade do trabalho arteterapêutico (p. 40).

Faz-se importante considerar a sala de aula como um ambiente psicológico. A sala vazia tem uma potência enorme. Nela, pode nada mudar, pode nada acontecer, mas também pode acontecer tudo. Fazer da sala de aula um território comum e confortável para os alunos, pode fazer do processo de aprendizagem algo muito mais fascinante. Percebê-la como um espaço onde o conhecimento pode ser ritualizado através dos sentidos, pode gerar experiências de aprendizagem extremamente vivenciais.

No princípio, os alunos também trazem inseguranças, seja por iniciar em uma turma nova, ou com um professor novo, ou mesmo, diante de novos conteúdos. Segundo Souza e Pedon<sup>25</sup> (2007, apud PHILIPPINI, 2011a, p. 40), os “territórios nada mais são que espaços imaginados, produzido pelas vivências daqueles que os habitam, ou daqueles que, de algum modo, partilham experiências nele”. Criar este senso de pertencimento é fazer da turma uma tribo, capaz de se acolher diante de subjetividades tão diversas e complementares. Isto fortalece

---

<sup>25</sup> SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. 2007. Território e identidade. Revista eletrônica da associação dos geógrafos brasileiros – seção Três Lagoas – V.1 – nº 6 – Ano 4. P. 126-147.

o processo de aprendizagem e ensino, à medida que os próprios estudantes podem se ajudar, ao invés de absorver a lógica capitalista da competitividade, tão disseminada em muitas instituições escolares.

Segundo Philippini (2011a) “A vivência grupal pode renovar nossa relação ancestral com a forma circular, mandálica, cooperando na restauração do senso de integridade, totalidade e inteireza psíquica e propiciando percepções de proteção e acolhimento, fundamentais na jornada da individuação” (p. 73). Nesse espaço somos nós mesmos diante do outro, podemos nos construir em coletivo.

Hillman (1998, apud FREITAS, 2005) sugere, para pensar o espaço-tempo de acolhimento terapêutico – ao qual estamos chamando de *setting* ou *temenos* – que:

[...] consideremos Héstia, a deusa grega que enfatiza a interioridade e o anonimato. [...] Trata-se de uma deusa *sem imagem*, comumente representada apenas por um círculo ou uma chama crepitante. Ela não sai em aventuras pelo mundo, mas permanece ao redor da lareira, que mantém acesa. Seu espaço é redondo, quente e acolhedor, no qual se pode devanear sem se perder, seguindo o movimento das fagulhas ou da crepitação do fogo, num estado contemplativo, aquietado. Imagens, ideias e sensações acabam surgindo e nos convidam a olhar para elas até que uma ganhe nitidez e se apresente com mais insistência.” (p. 57 e 58).

Estamos falando de um espaço-tempo que busca envolver quem dele participa de modo ritualístico e para isso configuramos essa sala, esse espaço, como um cenário de um templo. Segundo Hermann Usener<sup>26</sup> (1920, p. 191, apud ELIADE, 2012, p. 68): “*Templum* exprime o espacial, *Tempus* o temporal. O conjunto desses dois elementos constitui uma imagem circular espaço-temporal”. Eliade (2012) explica que “quando é *dessacralizado*, o Tempo cíclico torna-se terrífico: revela-se como um círculo girando indefinidamente sobre si mesmo, repetindo-se até o infinito” [grifos do autor] (p. 95). Do contrário, o tempo sacralizado é aquele que escoa por entre os dedos, é aquele do qual nem sentimos a passagem. É um tempo subjetivo, cuja percepção depende do nosso envolvimento.

Para Eliade (idem), “o homem religioso sente necessidade de mergulhar por vezes nesse Tempo sagrado e indestrutível. Para ele, é o Tempo sagrado que torna possível o tempo ordinário, a duração profana em que se desenrola toda a existência humana” (p. 79). Todos nós, religiosos ou não, precisamos de brechas no Tempo, e são os momentos de “brechas” que nos permitem a continuidade da caminhada diária. Imagine se pudermos converter nossos espaços profanos em espaços sagrados, onde sintamos mais prazer ao realizar nosso trabalho, ao

<sup>26</sup> USENER, Hermann. *Götternamen*, 2ª ed., Bonn, 1920.

aprender, ao ensinar. Como podemos tornar nossos espaços e tempos endurecidos em lugares e momentos mais agradáveis, mais aconchegantes? Como podemos sacralizar nossa relação com o nosso tempo e com os nossos espaços?

Segundo Freitas (2005):

O tempo associado à Héstia não é o do relógio, do calendário ou dos prazos, aquele que delimita tarefas a cumprir. Ela permanece absorta no que faz, sem pressa, muito mais envolvida pelo tempo do que desafiada por ele. Essa deusa tem mais afinidade com o **tempo kairós** [grifo meu] do que com o cronológico. Quando regidos por Héstia, é frequente perdermos a noção do tempo, numa experiência que pode ser nutritiva e apaziguadora de tensões (p. 62).

O tempo prazeroso *Kairós* é também uma metáfora recorrente nos estudos acerca do *setting* arteterapêutico, a figura arquetípica de Kairós personifica o momento oportuno, ele é a imagem do tempo presente, deste tempo sagrado no qual as vivências acontecem. Ele se opõe ao tempo Cronos, que se identifica com o tempo profano de que falamos acima, com o tempo ordinário, dos dias, das horas. Segundo Philippini (2011b):

Na Grécia Antiga, para lidar com a complexidade dos fenômenos temporais, encontramos duas divindades míticas, Cronos e Kairós. Consideravam Cronos representativo do tempo linear, das horas, dias, semanas, meses e anos, entidade descrita como terrível e devoradora de seus próprios filhos, determinante de nossa “Crono-logia” assinalada em nossas certidões de nascimento, e impressa em nosso corpo pelas marcas do viver. Em contraposição, este mesmo universo simbólico grego nos fornece a possibilidade e referência para harmonizar e temperar os eventos temporais, através de outra divindade, a que chamavam de Kairós o regente do “momento oportuno” um espaço/tempo em realidade atemporal, em que somos o que somos, realizamos o que desejamos, expressamos o que queremos e entramos em conexão com o Si-Mesmo (p. 38 e 39).

Kairós é a imagem do tempo em que nos deixamos levar por algo, que de tão prazeroso, nos faz não perceber a passagem desse tempo. É um tempo onde o relógio não nos preocupa. É aquele momento em que trabalhamos em silêncio, em que nosso corpo se descontraí, e realizamos algo com concentração plena. O trabalho criativo e vivencial viabiliza essa entrega à própria subjetividade “pois oferece o espaço temporal para refletir sobre a complexa questão ‘Quem eu sou?’, fundamental para o processo contínuo de individuação” (PHILIPPINI, 2011b, p. 39).

Segundo Philippini (idem) é a arte que viabiliza nosso encontro com Kairós, pois é no fazer artístico que perdemos a noção das horas. Penso que isso se dá em todo fazer que envolve a dimensão do prazer, onde certamente a arte se situa. A autora defende a criação de espaços-tempos Kairós em detrimento dessa correria em que nos encontramos atualmente no mundo.

Vivemos com tantos compromissos que aprender a respirar se tornou a maior demanda por mais centros de yoga!

Corremos de um lado para o outro e acabamos muitas vezes por não vivenciar profundamente nada, por não aprender nada de fato, por não estar inteiros em nenhum lugar, afinal, são tantos compromissos que deixamos de olhar para a conjuntura do que vivemos, para a nossa subjetividade e para o que de fato nos importa, para o que realmente precisamos nos voltar, para as relações complexas entre nossa vida e o modelo de sociedade em que vivemos, e como podemos atuar aí.

Há muitas crianças que já vivem nesse modelo acelerado, lembro de amigas de escola que faziam balé, natação, inglês, teatro, karatê e ainda tinham reforço escolar! Claro! Uma agenda tão cheia não ajuda ninguém a aprender de fato alguma coisa. De acordo com Philippini (2011b):

Um setting de Arteterapia por sua própria natureza nos ajuda a resgatar e restaurar o espaço/tempo de Kairós. Há ritos para começar: relaxar, respirar devagar, profundamente, convidar o inconsciente através das múltiplas modalidades expressivas. E depois numa paciente pescaria deixa-los vir, escapar às vezes, voltarem, e tantas vezes quantas sejam necessárias até que nos apropriamos deles, compreendendo seu significado. (PHILIPPINI, 2011b: 44).

Assim, a autora sugere que comecemos por nós mesmos a cuidar do nosso tempo subjetivo, porque é cuidando de nós, revendo nossas correrias, que poderemos auxiliar o outro, “sejam clientes, alunos e/ou familiares” (ibidem) a construir também essa outra realidade, de ter momentos de suspender o tempo profano, de mergulhar na sua subjetividade, de se encontrar nos afazeres que escolhe, e vive-los de fato. Por isso, ao longo da Formação em Arteterapia e Linguagens Corporais, passamos nós mesmas pelos métodos de que iremos dispor em nosso ofício – vivenciamos o *setting*, os rituais arteterapêuticos, pois é conhecendo-os e conhecendo-nos a fundo, que poderemos auxiliar outros nesse caminho.

Essa suspensão no tempo, o tempo Kairós, de Héstia, do *Temenos*, do Sagrado, da experiência significadora e significativa, é provocada por uma organização do Tempo profano, com o fluxograma que descrevemos ainda no primeiro tópico deste capítulo. Ou seja, esse tempo sagrado tem começo meio e fim. Afinal, somos regidos pelo tempo de Cronos. Então, o que faz esse tempo sagrado, dentro de uma organização profana, ser tão especial?

É que estas etapas – começo, meio e fim – são conectadas por um fio condutor ritualístico, que as integra através do tema trabalhado naquele momento. O tema é como uma

agulha com linha, que costura as etapas do ritual – abertura, desenvolvimento, com a escolha de materiais e técnicas correlatos – finalização, de modo que ao final, exista uma congruência de sentido, uma “colcha de retalhos”<sup>27</sup> imbuída de sentido e que gere a construção de sentido pelos sujeitos participantes.

Em relação a isto que está sendo chamado de “sagrado”, Jung defende que o instinto religioso é um dos instintos presentes na nossa vida mental, mas não se trata da religiosidade como crença na existência de um poder supremo, segundo ele (apud BELTRÃO, 2007):

A experiência relativa ao inconsciente coletivo assume uma tonalidade religiosa, pois possuímos, instintivamente, um impulso para a realização de algo maior que nós. As religiões se apossaram das necessidades instintivas existentes no inconsciente. Por este motivo, ao nos voltarmos sobre nós mesmos, assumimos este movimento de tonalidade religiosa, o que nada tem a ver com confissão de fé, mas sim com uma experiência legítima, individual e profunda. (p. 45).

Neste sentido, o *setting* arteterapêutico é um espaço que promove a religação com o sagrado enquanto experiência legítima, individual e profunda que alimenta a energia criativa e dá sentido à existência através de rituais arteterapêuticos. Estes rituais geram *vivências*, sendo por vezes denominados assim no senso comum: *vivências arteterapêuticas*, e devolvem o ser ao Tempo sagrado, onde é possível religar-se consigo, escutar “o senhor do tambor” – o coração, e através das atividades sensorial, plástica, reflexiva, dar sentido às suas experiências.

Tanto este espaço pode assumir o caráter de um lugar seguro para aprofundar questões existenciais deste sujeito e aí provocar enfrentamentos em relação às suas sombras, como pode também ser lugar de repouso da alma, onde ela “toma um frescor” da correria que nos obriga a não olhar para dentro, mas sempre tirar de dentro para fora, num movimento que muitas vezes acaba “secando” esse *self*, esvaziando-o de sua potência criativa, deixando a alma árida e improdutiva, sem a graça, a desenvoltura e a espontaneidade que é a forma natural do ser humano (Lowen, 1982).

O *setting* geralmente é configurado numa relação com o **tema** abordado no módulo, isto é, muitas vezes, sua ambientação já sugere este tema, por exemplo, no módulo de Contos e Mitos II, a professora *Rivane* escolheu trabalhar o assunto em questão a partir de mitos africanos. A partir daí todo o cenário do *setting* estava envolvido nesse tema terroso, que remete à África – miçangas, elementos naturais, tecido africano cobrindo os materiais, antes de revelá-los; músicas dos orixás, além do estímulo gerador – a contação de um mito de origem africana.

---

<sup>27</sup> Filme: Colcha de Retalhos. Dir. Jocelyn Moorhouse. 1995. 116 minutos.

Além disso, também o material expressivo a ser trabalhado estava em ressonância com tudo o mais: a argila, a ser adornada com os demais elementos, miçangas, etc. Ou seja, não somente enfeitavam o espaço, mas também seriam utilizados na criação expressiva.

Tudo isso, toda esta dinâmica que acontece no *setting*, que envolve as pessoas em um fazer significativo, é chamado em Arteterapia de vivência – “a vivência de que participamos”, “a vivência que fizemos naquele dia”, por exemplo. Vivência arteterapêutica em grupo, portanto, pode ser descrita como uma “encenação ritualística, isto é, simbólica e delimitada no espaço e no tempo, visando a promover [a emergência de imagens e emoções assim como] sua aceitação, tolerância e assimilação pela personalidade” (WHITMONT, 1991 apud FREITAS, 2005, p. 53).

Segundo Freitas (idem):

A valorização do ritual é encontrada em Jung (1950/1980), em revisão de uma palestra de 1939, na qual afirma que a regressão psicológica no grupo é inevitável, mas que ela pode ser parcialmente neutralizada pelo ritual, que coloca no centro a experiência de algo sagrado, com que o indivíduo deve estabelecer uma relação de interesse e atenção” (p. 54).

Jung não era muito adepto aos trabalhos terapêuticos em grupo, mas em determinado momento de sua obra “destaca elementos positivos da vivência grupal, afirmando que ela pode conferir ao indivíduo coragem, apoio e dignidade” (ibidem). Todo processo formativo em Arteterapia acontece em grupo. Isso se associa muito à questão da sala de aula, onde a turma é um grande grupo, e isso pode e deve ser estimulado de modo a conferir aos indivíduos apoio, coragem e dignidade.

Durante a formação, fomos muito estimuladas ao trabalho coletivo, a nos percebermos como parceiras de uma jornada em comum. Para Angela Philippini, “A história de um grupo constrói-se a partir das vivências que seus participantes possam compartilhar em determinado território [...]” e é justamente “A dimensão vivencial do grupo arteterapêutico, constituída por suas múltiplas experimentações expressivas, [que] oferece o território e a matriz, para que sejam geradas as Redes”. (PHILIPPINI, 2011a, p. 147).

Estabelecer Rede Criativas é o principal objetivo do processo arteterapêutico em grupo – a conexão de uma pequena comunidade que estabeleça trocas criativas, que perpetuem esta alimentação do criativo, provocada durante o processo arteterapêutico em grupo, para outros espaços, fora dali. O pertencimento nos conecta com os outros com a sociedade, conosco mesmos, com a vida, com o universo. É como nos enraizar, no território seguro e sagrado do

*setting*, um útero germinativo, que nos acolhe e alimenta de energia criativa, para podermos disseminá-la para além de nós.

Segundo Freitas (2005) “Héstia congrega as pessoas e possibilita uma experiência anímica, um local vivo, onde há comunidade e comunhão. Ela nos permite transformar uma casa em um lar, uma cidade em um espaço vivo” (p. 59). Do mesmo modo, uma sala de aula em um ambiente acolhedor. Para esta autora (ibidem):

É interessante observar a relação do grupo com o espaço em que se dão os encontros. Há uma interação dinâmica, caracterizada por exploração, conquista e apropriação. As características espaciais têm uma força estruturante no grupo, na medida em que colaboram com a organização das interações, possibilitando aproximações e afastamentos entre os participantes e deles com o material expressivo e as produções realizadas, a cada momento. Achar o próprio lugar passa a ser um desafio em cada situação vivenciada no grupo.

Isto oportuniza a descoberta da individualidade dentro da coletividade – qual é o meu lugar neste todo? Pude sentir isso em inúmeros momentos, principalmente ao ser constantemente provocada a trabalhar com pessoas diferentes ao longo do curso. O estímulo das professoras foi fundamental para que isso acontecesse – “agora vocês vão buscar trabalhar com alguém com quem nunca trabalharam em dupla”, como provocou a professora do módulo de dança, por exemplo, já no final do curso. Para Freitas (idem), “[...] nas etapas que envolvem tarefas manuais trabalhosas, cansativas e repetitivas, muitas vezes ocorrem importantes *insights grupais* ou aparecem símbolos a serem acolhidos e trabalhados pelo *self grupal*” (p. 60).

Nesse sentido, Castillejo (1973, apud FREITAS, 2005, p. 58) explica que “Héstia traz *calor*. Aquece e, ao fazê-lo envolve, protege, acolhe e apazigua. Traz conforto ao corpo, que pode ficar à vontade e descontraído. Cria um clima de sossego e confiança, permitindo uma atitude aberta para o novo, que poderá apresentar-se”. Se pensarmos na importância de estar descontraído para aprender, a sala de aula pode ser encarada como um espaço de ficar mais à vontade, e assim, podermos nos abrir para o novo, para o conhecimento que vier.

Jung (apud FREITAS, 2005) percebia problemas e desafios para o trabalho em grupo que de fato devem ser levados em conta como os “perigos de regressão, contágio ou intoxicação psíquica, criação de dependência mútua, perda de autonomia, massificação e fuga do confronto consigo próprio” (p. 51). Tudo isso deve ser levado em conta, mas nem por isso, o trabalho em grupo é menos interessante e deve-se deixar de lado. Sim, a relação de grupo corre riscos se não for bem conduzida. Mas, por outro lado, para Whitmont (1974, apud FREITAS, 2005)

“explorar o inconsciente, em sua manifestação numa experiência grupal, é tão importante quanto experienciá-lo pela introversão através de sonhos ou imaginação ativa”.

Para ele, a atividade em grupo possibilita que o indivíduo se sinta pertencente de algo maior que ele, pode buscar e oferecer apoio mútuo, conviver com diversas personalidades e pontos de vista, vivenciar uma maior diversidade de situações, pode-se trabalhar melhor as projeções, e cria-se mais condições das pessoas desenvolverem entre si relacionamentos genuínos. “Whitmont destaca que o arquétipo do grupo pode ser vivenciado tanto na dimensão que envolve sentir-se pertencendo, quanto na que implica valores e leis” (FREITAS, 2005, p. 51).

Do mesmo modo, no livro “Grupos em Arteterapia”, Angela Philippini nos fala sobre a importância do que ela chama de Dimensão Secundária desses grupos, que é justamente a dimensão das normas que regem o fazer coletivo. Ou seja, no trabalho em grupo, em sala de aula, em *setting*, aprendo sobre o convívio com o outro, aprendo sobre o coletivo e posso levar essa vivência para o meu viver coletivo em sociedade. O grupo é uma miniatura do que vivemos fora dele. Por quê não ser encarado como uma preparação?!

Então, de fato é importante cuidar para que o grupo não ofusque as individualidades, nem estabeleça uma relação de “muletas” para um ou outro indivíduo, mas que o grupo possa funcionar como um todo, que busca autonomia dentro das relações coletivas, que parte da subjetividade para o fazer com o outro, para a subjetividade do outro. Tecemos “subjetividades coletivas” nesse fazer em grupo, no espaço-tempo que oportuniza nosso encontro, conosco mesmos e com o outro – o *setting* do tempo sagrado e do acolhimento necessário para que o conhecimento nos chegue com prazer.

### 3 SEGUNDO CAPÍTULO: VIVÊNCIA, O CONHECIMENTO INCORPORADO E O REENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO

*“Tell me and I forget,  
Teach me and I may remember,  
Involve me and I learn”*

*Benjamin Franklin<sup>28</sup>*

Não trago más recordações do meu período escolar, pelo contrário, tive oportunidade de frequentar espaços de ensino menos “endurecidos”, mas de uma forma geral, muito do que era considerado central no processo de ensino-aprendizagem, o conteúdo, confesso que esqueci, e hoje, praticamente não desempenha papel em minha vida... a tabela periódica, as regras gramaticais e suas classificações: próclise, mesóclise, já não me lembro.

As fórmulas complexas da matemática... se era para desenvolver o raciocínio lógico, que tal umas partidas de xadrez?! As várias espécies e subespécies da biologia... se era para desenvolver o interesse pela natureza, pelo estudo do mundo natural, talvez uns passeios para ver esses bichos em seu habitat fossem mais eficientes! Confesso que todo o meu desejo de ser bióloga na infância, surgido a partir de uma aula-passeio em que pude abraçar um bicho preguiça, sumiu ao ver tantas categorias no ensino médio!

Para Mosé (2013), no ensino formal “os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas” (p. 49). Não aprendemos sobre o viver, sobre o se manter, sobre se virar, sobre o mundo. Mal saímos para ver o mundo. Passamos nossas manhãs ou tardes dentro de prédios fechados e gradeados, comendo e mastigando informações sem aplica-las na realidade. Parece um universo paralelo.

Segundo Carlos Byington (1996) “A finalidade da escola, [...], foi deformada, pois se tornou a performance e não o aprendizado. Isto chegou ao máximo em certas questões do vestibular, que são estudadas e memorizadas, exclusivamente para o período de provas” (p. 85). Estudar para a prova, e não para entender algo que me motiva, que me interessa, que ativa a minha curiosidade... tenho a impressão de que não aprendemos a *desejar conhecer* desta forma. De acordo com Verena Kast (2016):

---

<sup>28</sup> Uma contribuição da coordenadora “*Margareth Mee*” – ver página 92, depois da entrevista que lhe fiz!

[...] a curiosidade é uma importante fase preliminar do interesse. Curiosidade, interesse e alegria podem ser identificados em termos neurobiológicos no ‘sistema de busca’ e são vinculados à conduta de exploração humana. Curiosidade é uma emoção que nos leva a procurar aquilo que é interessante, vivificante e atraente. Aquilo que nos incita e talvez até excita nos estimula, nos vivifica [...]. Se quisermos saber para onde a nossa vida nos levará, quais são os temas ocultos da vida, a curiosidade e o interesse podem ser guias muito bons (p. 120).

Segundo a autora, o interesse cria uma conexão entre nossos mundos interno e externo. Algo cativou a nossa atenção, algo pertencente ao mundo externo à nós. A partir daí, investimos nesse algo uma “energia interessada – e nenhum esforço é grande demais para nós” (ibidem). E então podemos perceber que também o nosso mundo interno está vinculado ao nosso interesse.

Na escola, muitas vezes a nossa curiosidade e interesse não são estimulados, dessa forma, acabamos por não desenvolver autonomia em relação ao conhecimento, pois estudamos coisas que não necessariamente são do nosso interesse, elas vêm de fora para dentro não porque fomos cativados, mas porque é aquilo que está dado. Ao final, devemos escrever num papel o que conseguimos decorar, e é justamente o desempenho da nossa memória que é testado nas provas. Não sabemos nada sobre o interesse do aluno, não se está preocupado com cativá-lo, com fazê-lo sentir desejo de conhecer.

Aprender sobre tudo, sentada numa cadeira, sem ao menos ver imagens... é preciso ter muita força imaginativa! E mesmo assim, esta força se esgota, pois não é alimentada. A educação formal, de uma forma muito geral, não tem cor, não tem textura, nem sabor, é tudo no quadro branco, com poucas variações de cores de pilotos. Imagino que para o próprio professor, deve ser também bastante tedioso ir para o trabalho em alguns momentos... Para Byington (1996):

É muito plausível que a impossibilidade de criar, devido a terem o acesso bloqueado à dimensão subjetiva, tenha levado os educadores a uma racionalização de que o aprender é uma coisa e a diversão, outra. Como se o ensino lúdico, imagético, dramático, atraente, divertido e, até mesmo, fascinante, não fosse eficaz, sério e profundo. Essa atitude resultou em muitos professores frustrados pelo marasmo repetitivo com que trabalham. Eles usam facilmente as provas como forma de correção e as notas como castigo, pois, para eles, a própria natureza do ensino se tornou coercitiva. [...]. Tudo isso mascara e ajuda a encobrir o desinteresse, o tédio, a frustração e a agressividade que esse método de ensino produz. A exclusão de sua inteireza criativa e emocional pode levar o professor, mesmo de orientação construtivista, a ensinar de maneira repetitiva e “*des-animada*”, tornando-se com o passar dos anos, mesmo sem o querer, um transmissor do desamor ao Saber. (p. 26)

É importante frisar que este problema está muito ligado ao sistema de ensino no qual o professor está imerso, mas, ao mesmo tempo não podemos negligenciar que somos partes, influenciadas e influenciadas no todo que compomos, de modo que a estrutura, da qual fazemos parte, é também feita por cada um de nós, recursivamente. E então, penso ser necessário experimentar, ousar e desenvolver, com *cor-agem*, um agir de coração (PHILIPPINI, 2013).

Não panfleto a favor do fim dos conteúdos, pelo contrário, sei que é importantíssimo aprender a calcular, a escrever e ler, a nossa história, nossa geografia, sobre química, física, sobre o mundo natural, sobre outras línguas, etc., inclusive me sinto muitíssimo privilegiada por ter passado pelo processo de escolarização. O que defendo e busco problematizar aqui, é que possamos, através dos conteúdos, aprender algo sobre a nossa vida, ou ainda, vivenciar para aprender os conteúdos, trazer a dimensão do prazer e da vivência para o aprendizado de conteúdos, e claro, conteúdos que nos auxiliem a viver.

Conhecer a nossa realidade histórica, social, ecológica, aprender a nos comunicarmos melhor uns com os outros, desenvolver a autonomia, mas não uma autonomia sem coletividade, desenvolvendo também a solidariedade. Em sumo, a defesa que se faz neste trabalho é a de que os conteúdos sejam articulados à realidade dos sujeitos através da *vivência* dos mesmos, que possamos aprender as coisas de uma forma mais prazerosa e mais conectada à nossa vida, de forma mais significativa para nós.

Segundo Byington (idem):

Quem vivencia não decora. Apreende a vida formando a identidade do Eu e do Outro. Quem estuda sem vivência absorve o estudo somente no nível racional e logo o esquece. Há muitos anos aprofundo-me na prática de técnicas expressivas para transformar assuntos em vivências. [...]. Acho que a ausência de estudos sobre a avaliação do aproveitamento prático do ensino é uma defesa, uma resistência emocional para evitarmos constatar a falência da pedagogia puramente racional e um gigantesco desperdício de tempo e de recursos (BYINGTON, 1996, p. 13)

De fato, se passamos por todo o processo de escolarização decorando coisas, sem vivê-las, no final, o que terá ficado de tudo isso para as nossas vidas? Pessoalmente acredito que muito pouco se conserva do que se pretende conservar a partir da escola. Passamos tantos anos alimentando uma projeção para um futuro, um preparo para o vestibular – que nem chega a ser um preparo para o mercado de trabalho, que dirá para viver em sociedade – ao invés de viver integralmente o aqui e agora, ao invés de conhecer prazerosamente, tecendo sentidos com nosso presente.

Para Tsunesaburo Makiguti (2002) “professores e pais acreditam estar colaborando com o futuro bem-estar das crianças, apesar de as tornarem infelizes durante o processo” (p. 39). De

acordo com este autor, ainda atual, apesar de ter abordado o problema da felicidade como objetivo da educação no final da década de 1920, no Japão, o objetivo do processo educativo deve ser a felicidade dos indivíduos, e é através dela, que se constrói uma sociedade mais feliz também.

Segundo Makiguti (2002): “Uma nação ou sociedade é, afinal, o seu povo; é uma sociedade de indivíduos. Onde houver desenvolvimento e realização individual haverá prosperidade, enriquecimento e saúde na sociedade como um todo. Por outro lado, quando o indivíduo é reprimido, a sociedade enfraquece e se deteriora. (MAKIGUTI, 2002, p. 37)”. O autor defende que a escola sacrifica o tempo presente da criança, projetando sua felicidade num futuro para o qual visa preparar este indivíduo, ao invés de investir na felicidade no tempo presente, cultivando a responsabilidade social e a saúde inteira dessas crianças e jovens, de modo que eles possam contribuir com a felicidade social, inclusive no futuro. Para ele (idem) “a felicidade pessoal é baseada em experiência pessoal e não em teoria” (idem, p. 40).

Portanto, vivenciar se mostra um caminho para trazer experiências de sentido para o campo educacional que visem o prazer e a felicidade dos indivíduos, que visem a incorporação do saber de modo mais inteiro, não apenas racional e visual, mas através da experimentação, do envolvimento de todos os sentidos que possuímos no processo de aprendizagem, da ludicidade, do estado de presença no aqui e no agora. Não sabemos como será o futuro, a menos que possamos construí-lo a partir de então, e como disse Assman (2012) em relação à ideia de reencantar a educação: “que haja vida antes da morte” (p. 13). Penso que é preciso cultivar esse presente com vida, com vitalidade, buscando a conexão com o prazer, trazendo o sujeito inteiro para a aprendizagem, e esta inteireza tem a ver com o corpo.

### 3.1 A CENTRALIDADE DO CORPO

Não há como falar em vivência, em experiência profunda e significativa sem tocar na questão do corpo, é preciso portanto, trazer a corporeidade para o eixo desta discussão, tendo em vista também que o caso investigado nesta pesquisa é o de uma Formação em Arteterapia e *Linguagens Corporais*, ou seja, nela, o corpo é considerado como central na experiência educativa arteterapêutica. Não apenas num módulo específico sobre psicologia e corpo, não apenas teoricamente, mas em todas as disciplinas, na prática de trazer atividades corporais de despertar, de relaxar, de alongar, no intuito mesmo de corroborar com o processo de aprendizagem, compreendendo que sem o corpo não há envolvimento neste processo. Para Hugo Assmann (2012):

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (ASSMANN, 2012, p. 29)

É no corpo, porque é em nós, que está inscrita a nossa trajetória, mas também é este corpo o responsável pela feitura da própria história pessoal e coletiva, nossa biografia. Porém, o corpo tem sido alvo de processos culturais bastante paradoxais ao longo da História do mundo ocidental. Reprimido e cultuado, os olhares (CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2012) que se debruçam para esmiuçar e significar este corpo perpassam por todas as instâncias do conhecimento construído pela humanidade – a medicina, a religião, as artes, a sociologia, a psicologia, etc.

Ora objeto de fascínio, ora sujeito reprimido: assim, cobrimos nossos corpos, sentimos vergonha, despimos, dissecamos, nos especializamos parte por parte, desenvolvemos tecnologias para melhor tratar seus pedaços e o todo, analisamos os modos do outro lidar com seu corpo, cultuamos e o exibimos como um patrimônio, teorizamos. Mas, e o sentir? Olhamos o corpo assim, como um sujeito na terceira pessoa, ele – o corpo (BRETON, 2012), e quando é que olhamos de dentro, sentindo, aprendendo a sentir, educando os sentidos?

Se temos para nós que a Escola é o lugar que promove a educação, e logo oferece o modelo que guia o comportamento social, pode ser através dela que iremos nos reeducar para o aprendizado do sentir a partir do corpo. Do sentir a respiração, do sentir a tensão e o relaxamento, do dialogar com os sentimentos, do aprender a acalmar e a agitar. O que temos hoje em dia é uma domesticação dos corpos dos alunos que talvez não ajude em nada, inclusive, nos objetivos conteudistas da escola tradicional, porque é humanamente impossível não sentir sono, não sentir dispersão, não sentir ansiedade e agitação. Se vetamos esses processos, é provável que os insuflemos. Se aprendemos com esses sentires a estimulá-los e a conduzi-los, talvez sejamos mais exitosos nos nossos objetivos de prover o aprendizado.

“Porque é que o aluno não pode sair da cadeira durante a aula? Por que é que o assunto estudado não é visto, tocado, cheirado, ouvido, degustado? Por que é que o ensino tem a pretensão de realizar-se somente no nível verbal abstrato e com um mínimo de imagens na sua grande parte?” (BYINGTON, 1996, p. 61). Penso que é chegada a hora de assumir o corpo no

espaço escolar e parar de entrar em conflito com ele, gastando assim menos energia na busca pela contenção das energias.

Não se trata apenas de ter educação física para além da sala de aula, como algo pontual, e muitas vezes até facultativo, mas se trata de trazer para a sala de aula o corpo como principal ator do processo de aprendizagem, ao invés de negligenciá-lo. Desta forma poderemos também desenvolver nosso ser cognoscente de modo mais amplo, aprendendo não apenas conteúdos teóricos, mas conteúdos motores, aprendendo sobre nossos corpos nas dimensões individuais e coletivas, aprendendo sobre nossas emoções.

Todas as nossas vivências passam pelo corpo antes de qualquer significação que possamos fazer conscientemente. Carvalho (2012) nos orienta: “Se concordarmos com a assertiva de que tudo que existe no intelecto passa antes pelos sentidos, a compreensão das memórias corporais constitui acervo poderoso para o *reencantamento* do sujeito diante das adversidades do mundo” [grifo meu] (p. 121). Para o autor (idem):

Corpo e mente, corpo e pensamento, corpo e imagem constituem obstáculos para as narrativas da ciência. Ao priorizarem as relações sociais como foco analítico, as ditas humanidades esquecem-se de que sentidos, sentimentos, imagens corporais integram e delimitam o mundo da vida. (CARVALHO, 2012, p. 119)

A ideia de reencantamento da educação tem total relação com a dimensão do prazer, e a dimensão do prazer é sensória, corporal por natureza. Vivenciar o si-mesmo através da Arteterapia, têm me feito descobrir alguns aspectos de mim mesma com os quais eu ainda não havia entrado em contato. Através da vivência destes aspectos, emerge a possibilidade de desenvolver alguns, enfrentar outros. O caminho em direção “àquilo que se é” é um caminho de escolhas e percepções, que só pode ser ativado, se estivermos profundamente em contato conosco e com nossas vivências, se estivermos em estado de presença, e isto exige corpo, exige estar presente integralmente, com os nossos sentidos, com o nosso pensamento, nossa memória.

Em Arteterapia, atuamos como mediadores de vivências, seja em grupos ou no atendimento individual, proporcionamos recursos expressivos aos clientes, em sua maioria recursos visuais, mas também recursos sensoriais. Técnicas corporais de relaxamento e propriocepção – percepção de si no espaço – fazem parte da composição das vivências em arteterapia, pois elas contribuem para a imersão do sujeito no seu próprio corpo, e assim é possível estarem presentes no momento da atividade.

Durante a formação, me chamou a atenção o fato de que a maioria das professoras sempre iniciava sua aula com alguma atividade corporal. Ao chegarmos, era de praxe a seguinte

pergunta: “como estão chegando? ”. Umas de nós, ansiosas pelo assunto, outras preocupadas com o que deixaram lá fora, algumas cansadas, outras relaxadas, mas fosse qual fosse nosso estado, depois desta questão introdutória para situarmos nossos sentires, entrávamos em alguma atividade corporal. Podia ser uma simples meditação, tocando peito e ventre com as mãos e sentindo o ar entrar e sair dos pulmões, podia ser fechando os olhos e buscando sentir o bater do coração, podia ser dançando e soltando as mazelas, podia ser num alongamento ou num exercício de *ground*<sup>29</sup>.

Educar evocando a dimensão corpórea significa educar também as emoções, pois, de acordo com Kast (2016):

Emoções, sejam elas percebidas ou não, os sentimentos e o humor fazem parte do equipamento básico biológico do ser humano. Emoções regulam o relacionamento conosco mesmos, com os próximos e com o mundo. Emoções são vivenciadas fisicamente – quando vemos uma pessoa amada, sentimos um frio na barriga, ou sentimos o calor da raiva esquentando nossa cabeça. (KAST, 2016, p. 44)

Isto significa que desenvolver o conhecimento do nosso próprio corpo nos ajuda a perceber os afetos que as emoções provocam em nós, e isto pode nos ajudar num processo de amadurecimento, num processo de educação emocional, extremamente valioso para a vida em sociedade. As emoções e sensações estão na base das nossas atitudes. Negligenciar este processo é negligenciar uma formação que viabilize um melhor convívio neste planeta, cada vez mais necessário.

### 3.2 O DESENCANTAMENTO DO MUNDO E O DESENCANTAMENTO ESCOLAR

Se existe uma proposta de “reencantar a educação” é porque existe a ideia de que ela está “desencantada”, e talvez ainda a ideia de que um dia ela foi encantada. Bom, sendo a educação o principal veículo de propagação, continuidade e manutenção de uma cultura, o desencantamento do ensino sugere um desencantamento do universo no qual ele está inserido. Neste caso, se falamos de uma perspectiva ocidentalizada, falamos do desencanto no mundo ocidental. E ainda nesta perspectiva, se houve uma educação encantada, talvez isso só tenha sido possível antes do investimento ocidental sobre algumas culturas.

O Ocidente de que falamos aqui é um conjunto de valores que se propõem “universais”, na verdade visando a hegemonia e a incorporação através da dominação dos “outros mundos”,

---

<sup>29</sup> Técnica bioenergética de flexionar os joelhos, encaixar o quadril e sentir bem os pés no contato com o *chão*, espalhando os dedos, firmando a base. Visa atingir o estado de presença e trazer o indivíduo para o concreto, focalizando na parte inferior do corpo. Muito bom para estados de muita aceleração do pensamento e ansiedade.

das outras culturas, pautada nas ideias de desenvolvimento, progresso, técnica, na burocracia, na ciência e na razão. Segundo Serge Latouche (1994):

O ocidente não é mais a Europa, nem a geográfica nem a histórica; também não é mais um conjunto de crenças partilhadas por um grupo humano que perambula pelo planeta; nós nos propomos a lê-lo como uma *máquina* impessoal, sem alma e, de ora em diante, sem mestre, que coloca a humanidade a seu serviço. Emancipada de qualquer interferência humana que queira contê-la, a máquina enlouquecida prossegue em sua obra de desenraizamento planetário. Arrancando os homens de seu chão, mesmo nos confins mais remotos do globo, a máquina os atira no deserto das zonas urbanizadas sem integrá-los porém, à industrialização, à burocratização e à tecnificação ilimitadas que ela impulsiona. (LATOUCHE, 1994, p. 13)

A ocidentalização do mundo, neste sentido, uniformiza as culturas tão diversas dos povos, se implantando sob o cruel e pretensioso argumento de ser uma cultura mais evoluída do que as outras, sob as vestes de um suposto universalismo. Sendo assim, ela propaga o desejo de ser ocidental e promove a padronização cultural. É um movimento de força avassaladora, mas que devido aos seus pilares, nos ameaça a todos, ameaça a vida no planeta, a vida em sociedade, ameaça a diversidade e a riqueza cultural, ameaça a criatividade, extermina o sagrado – os deuses, a terra, o rito, os mitos, a nossa conexão com o que há de natureza em nós, em suma, estes valores ocidentais são responsáveis pelo nosso desencantamento.

Este projeto que se propõe “civilizador”, é um projeto capitalista, que nos leva a desejar *ter* em detrimento ao cultivo do *ser*. De acordo com Latouche (idem):

Às formas antigas de *ser* mais, substitui-se o objetivo social de *ter* mais [grifo meu]. O bem-estar canaliza todos os desejos (a felicidade, a alegria de viver, o desprendimento...) e se resume em alguns dólares suplementares. Assim se universaliza a ambição do desenvolvimento. O desenvolvimento é a aspiração ao modelo de consumo ocidental, ao poder da magia dos Brancos, ao status relacionado a esse modo de vida. O meio privilegiado de realizar esta aspiração é, evidentemente, a técnica. Aspirar ao desenvolvimento quer dizer comungar com a fé na ciência e reverenciar a técnica, mas também reivindicar por conta própria a ocidentalização, visando ser mais ocidentalizado para se ocidentalizar ainda mais. (LATOUCHE, 1994, p. 29)

Como um gafanhoto gigante, os valores ocidentais devoram o mundo com seus princípios cientificistas, tecnicistas e desenvolvimentistas, poluindo e devastando as formas de vida – naturais e culturais que não aderem a este sistema, cujas resistências são convocadas para os campos de batalha. Ao se pretender *libertar* o homem, o ocidente propaga uma cultura que aprisiona os indivíduos numa lógica competitiva da *performance* que acirra as tensões sociais, destruindo desejos de solidariedade, diversidade e coexistência.

Uma pequena narrativa contada por Eliade (2012), me chamou a atenção – ele narra que os canibais uitoto afirmaram que: ‘Nossas tradições estão sempre vivas entre nós, mesmo

quando não dançamos; mas trabalhamos unicamente para podermos dançar”. Para eles, “o tempo sagrado sustenta o tempo profano”, ou seja, o foco deles é a dança, e não o trabalho. Isto significa que a alegria, o enraizamento no rito, na própria cultura, assim como o lúdico são motores para a realização do trabalho, logo, para a existência cotidiana.

Penso em como na nossa sociedade, “viver” está muito subordinado a “ter”, para o que, estamos sempre atuando sob a perspectiva do desenvolvimento, do acúmulo. Nossa existência é profanada, o tempo do sagrado é reduzido e se não cuidarmos, também o tempo do lúdico e do prazeroso são suprimidos em detrimento da necessidade de progresso. Poderíamos inverter esta ordem, para oportunizar que o lúdico, o prazeroso, o sagrado, a dança, estejam em primeiro plano, tornando o tempo profano submisso ao sagrado e não o contrário.

A ciência e a educação conseqüentemente, têm um grande papel nessa difusão. Weber (2006) afirma que recorrer à técnica e à previsão é a essência significativa da intelectualização, e se questiona se “realizado ao longo dos milênios da civilização ocidental e, em termos mais gerais, esse processo de *desencantamento*, esse “progresso” do qual participa a ciência, como elemento e motor, [há] significação que ultrapasse essa pura prática e essa pura técnica? ” (WEBER, 2006, p. 38). Se reencantarmos também o fazer científico, assumindo a subjetividade imbricada nas escolhas, estabelecendo diálogos com realidades que nos fascinam e através deste instrumento defender a vida, defender o encantamento, talvez encontremos significações que ultrapassem a pura prática e a pura técnica.

Ainda Weber (*idem*) narra uma história em que Tolstói chegara à uma questão sobre se a morte teria sentido, e sua resposta foi a de que, para um homem “civilizado”, não. Isto porque, tendo sua vida orientada para o “progresso” e o infinito, de acordo com seu sentido imanente, esta vida não deveria ter fim. Sendo assim, a morte para o homem civilizado não teria sentido, e logo, a vida também não, já que “a progressividade sem significação faz da vida um acontecimento também sem significação” (p. 38, 39).

Em relação à esta falta de sentido do homem civilizado, Weber (*idem*) compara:

Abraão ou os camponeses do passado morreram “velhos e plenos de vida”, pois que estavam instalados no ciclo orgânico da vida, porque esta lhes havia reservado, ao fim de seus dias, todo o sentido que podia proporcionar-lhes e porque não substituíam enigma que eles ainda teriam desejado resolver. Portanto, podiam considerar-se plenos com a vida. Contrariamente, o homem civilizado, posto em meio ao caminhar de uma civilização que se enriquece continuamente de pensamentos, de experiências e de problemas, pode sentir-se “cansado” da vida, mas não “pleno” dela. (p. 38)

Deste modo, Weber (2006) questiona: “Qual o significado da ciência no contexto da vida humana e como se lhe avalia?”. Como pode a ciência colaborar para que nos aproximemos da vida ao invés de nos afastarmos dela? Como, através da educação, podemos integrar a teoria e a vivência, de modo a construir um saber não menos científico, mas mais conectado com a vida humana. Um saber que nos proporcione sentido para a vida, restaurando a plenitude com que Abraão e os camponeses do passado puderam viver.

Se percebermos a Escola como o espaço-tempo de difusão das ideias científicas e dos saberes acumulados pela sociedade ocidental, talvez ela se mostre um bom termômetro para a avaliação do sentido da ciência no contexto das nossas vidas. Nesta sociedade onde a informação se dá principalmente de maneira imagética, operamos basicamente com a visão, deixando de desenvolver nossos outros sentidos. A “função pensamento” prevalece em detrimento das outras quatro funções especificadas por Jung – sensação, sentimento e intuição, e desde cedo, nossos corpos são negados. O espaço escolar, e mais propriamente, o sistema de ensino reproduz e reforça este desligamento entre mente e corpo, pensamento e sensação.

Segundo Corrigan (1991, apud LOURO, 2010) nas escolas os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (p. 17, 18). Para Louro (2010) esta perspectiva se orienta por uma noção de civilidade muito cruel, onde a nossa passagem ou não pela escola é algo que fica impresso em nossos corpos, nos distinguindo socialmente. Essas marcas físicas são então valorizadas pela nossa sociedade, são referências que podem fechar ou abrir as portas para a nossa passagem. Segundo a autora:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas provavelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2010, p. 21).

Isto significa que a instituição escolar sob estes moldes está muito distante de estimular o desenvolvimento do *self* criativo dos indivíduos, afinal, este desenvolvimento exige uma outra noção de corpo, uma noção que se orienta no sentido perceber o corpo como “lugar de unidade e totalidade” (Graupen, et.al, s/d), segundo estas autoras, esta perspectiva visa “recolocar o Corpo no lugar que ele merece: no centro da experiência humana”, e nesse ponto de vista, “não há possibilidade de mudar o pensamento sem que o corpo não seja afetado, de igual modo mudanças no corpo estão interligadas a novas percepções na mente”.

Do outro lado desta moeda, a saúde física e mental dos professores revela também um retrato desta realidade. Segundo Marilda Credidio (2012), foi no trabalho com usuários de um serviço de assistência psicossocial, que ela percebeu que muitos dos usuários ali presentes, eram professores. Isso chamou sua atenção para o grande número de adoecimentos destes sujeitos. Segundo a autora, a incapacidade de um professor ao diálogo é o primeiro sinal de seu adoecimento:

Conhecida como um processo de exaustão física e emocional, a síndrome de *Burnout* mostra-se inicialmente através de sentimentos de desconforto: à medida que aumentam, diminui a vontade de lecionar. Os sintomas são reconhecidos pela ausência dos principais fatores de motivação como a energia enfraquecida, a falta de alegria e de bom humor, a baixa autoestima que compromete estados de satisfação e de entusiasmo. [...]. As principais causas desse estresse são: a política inadequada da Escola para casos de indisciplina dos alunos; carga de trabalho excessiva; oportunidades pouco interessantes da carreira; falta de reconhecimento e qualificação; baixo status atual da profissão, entre outras [...]. (CREDIDIO, 2012, p. 100).

Credidio (idem) defende a utilização da Arteterapia no cuidado deste cuidador que é o professor, de modo que seus fluxos de criatividade possam voltar a jorrar, e, ao se deparar com sua produção expressiva, também se orgulhe de si, e assim, a autoestima entre num processo de resgate. É inevitável falar de educação sem relacioná-la à saúde, hoje em dia. As duas coisas caminham juntas. E se uma das vertentes da relação professor-aluno está enfraquecida, isto refletirá imediatamente nesta relação. Existem questões de ordem estrutural – pagamentos de salários em dia, valorização do trabalho, liberdade para desenvolver suas pesquisas e metodologias, etc. – mas também existem as de ordem emocional; e, ainda, as de ordem formativa.

Quem sabe seja o tempo de flexibilizar as formas, de buscar novas abordagens, novas epistemologias que reconectem o sujeito com suas necessidades biológicas, culturais, emocionais, com seu corpo, com o que lhe dá prazer e que favorece seu autoconhecimento e a conscientização de ser um dentro de um todo maior do que ele, mas que nem por isso prescinde de sua participação ativa no reencantamento desta realidade. Suponho que além da Arteterapia, também as abordagens complexas acerca do conhecimento possam nos auxiliar nesta aventura em busca de novas formas educacionais que conectem o sujeito consigo e com o coletivo.

### 3.3 UMA EPISTEMOLOGIA COMPLEXA PARA O REENCANTAMENTO DA EDUCAÇÃO

Há alguns anos conheci a leitura do “*Tao-te-king*”, livro de sabedoria chinesa, escrito supostamente pelo mestre Lao-Tzu. Não me aprofundarei em seu conteúdo, mas trago-o neste

momento para estabelecer uma reflexão sobre como ter entrado em contato com o pensamento oriental por esta via me ajudou a perceber algumas situações da vida por outros ângulos. Diferentemente do modo maniqueísta que estamos habituados a operar cognitivamente no pensamento ocidental – bom-mal, certo-errado, verdade-mentira –, o pensamento oriental através do “*Tao-te-king*” nos coloca em contato com a filosofia do *yin-yang*, onde as cores se misturam, e no preto há um pouco de branco, assim como no branco, há um pouco de preto, ou mais especificamente: “o bem está contido no mal, e o mal está contido no bem”.

Isto foi para mim, revolucionário. Comecei a observar que os opostos das coisas existem mutuamente nas próprias coisas. Neste caminho, durante a graduação, vivi uma situação curiosa: grande parte das minhas amizades estudavam as Ciências Sociais, e através delas, eu soube que a professora Cida Nogueira, que trabalhava sob o prisma da complexidade, que eu até então desconhecia, iria ofertar uma disciplina naquele semestre chamada “Cultura e Complexidade”. Por insistência de uma amiga, fiz então o pedido no departamento de teoria da arte e expressão artística para cursar esta disciplina. E tive uma surpresa.

Ao invés do estímulo ao interesse no estudo, tendo em vista que uma disciplina sobre cultura tem tudo a ver com o estudo das Artes, tive uma prova da fragmentação dos saberes em âmbito acadêmico, onde cada disciplina do conhecimento deve se reservar ao seu próprio prédio, ao seu próprio corpo docente, aos seus próprios conteúdos, à sua própria bolha. “Você está atrasada no curso”, “Termine logo!”, “Pra quê você quer cursar disciplina em outro canto?!”. Bom, apesar de “atrasada no curso”, felizmente insisti, e foi nesta disciplina que conheci a professora Cida, musa inspiradora e até “arteterapêutica” no sentido ritualístico que a sua aula assumia, pois um incenso sempre nos guiava à sala correta, uma poesia sempre introduzia o assunto a ser tratado, numa mostra de como há muitas formas de tratar os assuntos.

Este fazer desta professora era complexo por seu próprio método, uma tessitura feita de muitos fios de qualidades diferentes, e pelo seu assunto: a teoria da complexidade, seus expoentes e dentre eles, o trabalho do filósofo e sociólogo Edgar Morin, também apaixonado pelo pensamento oriental e pela integração de opostos complementares. Uma das defesas que Morin faz e que aprendi naquela disciplina é acerca da inseparabilidade das nossas dimensões: natureza-sociedade-cultura. Para ele, somos seres *bioantropológicos*, mas não metade bio e metade antropológicos, e sim, 100% natureza e 100% cultura, somos portanto, todas essas coisas, e ainda outras, concomitantemente.

O pensamento complexo opera basicamente através de três princípios: o dialógico, o autogerativo ou recursivo e o hologramático. Estes princípios, segundo Edgar Morin, devem

ser incorporados no nosso exercício cognitivo, de modo que possamos transformar o paradigma cartesiano, ainda mediador das nossas percepções, em um paradigma complexo, que nos permita integrar opostos, ao invés de separar a realidade, reduzindo-a às suas partes, sem perceber os diálogos dessas partes no todo maior.

Segundo Edgar Morin (1999): “O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias *necessárias em conjunto* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (p. 122). Deste modo posso compreender, por exemplo, a relação complementar entre consciente e inconsciente, que também é uma relação concorrente e antagônica, mas que ambas são componentes da organização psíquica do indivíduo, e, portanto, complementares. Isto significa que não há predileção do consciente ao inconsciente, ou o contrário, do inconsciente ao consciente, mas que há uma relação complexa entre eles, onde ambos são, mutuamente valiosos para o processo de individuação, citado anteriormente na sessão sobre a teoria junguiana.

Da mesma forma posso pensar a relação dialógica entre teoria e vivência, onde não há predileção de uma sobre a outra. Uma aula que se pretenda somente vivencial que não articule com um tema, acaba por não gerar vivência alguma, pois o fio condutor das vivências é o conteúdo a ser trabalhado a partir delas. Do mesmo modo, uma aula só teórica, como estamos vendo, não marca o sujeito, não fica registrada no seu ser, não convida sua presença. Assim, é importante estabelecer o diálogo entre estas instâncias, que são concorrentes e antagônicas, mas que são com certeza, complementares.

O segundo princípio é o princípio recursivo ou autogerativo: aquele em que “os ‘efeitos’ retroagem sobre as suas ‘causas’” [...] trata-se de uma ideia primordial para conceber a autoprodução e a auto-organização” (idem., p. 125). Deste modo, escapa-se à ideia de causa e efeito como um caminho linear, e passa-se a compreender este processo como uma *relação*, isto significa que existe uma circularidade entre causa-efeito-causa, e assim infinitamente. Por exemplo, à medida que crio, estou me criando, ou seja, a minha expressão artística é um retrato da minha psique, e à medida que faço uma leitura desta expressão, também estou me retratando. A minha própria obra fala sobre mim, e ao falar sobre mim, amplio os sentidos da minha própria obra.

Do mesmo modo, ao ir para o campo e propor uma forma de pesquisa não fico imune aos efeitos que este campo me apresenta. Assim, temos uma relação, e a partir do que ele me apresentar, algo em mim também se modifica. Segundo Morin (idem.): “Trata-se de um

processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais” (p. 125).

Dentro desta perspectiva podemos pensar que perceber o atual estado da escola enquanto espaço pouco vivo de aprendizagem é extremamente importante para a produção de outras possibilidades de ensino-aprendizagem. Um balanço negativo não é algo negativo e pronto. Um balanço negativo traz a potência da melhoria, e por isso deveria ser bem-vindo, sempre. O reconhecimento do erro e do equívoco, nessa perspectiva, favorece o crescimento e a aprendizagem, ou seja, a constatação desta realidade tem potência para reorganizar esta mesma realidade.

O terceiro princípio é o princípio hologramático, baseado na ideia de holograma, em que a imagem total é formada por partículas que em si contém a informação do todo. Através desta metáfora, Morin (1999) sugere que percebamos as relações entre as partes e o todo, onde, a soma das partes é mais ou menos do que o todo, e o todo é mais, ou menos do que a simples soma das partes:

Como diz Pinson (apud MORIN, 1999), cada ponto do objeto hologramado é “memorizado” pelo holograma inteiro, e cada ponto do holograma contém a presença da totalidade, ou quase, do objeto. Assim, a ruptura da imagem hologramática determina, não imagens mutiladas, mas imagens completas, tornando-se cada vez menos precisas na medida em que se multiplicam. O holograma demonstra pois, a realidade física de um tipo surpreendente de organização, *em que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo.* (p. 126)

Desta forma, podemos pensar o sistema educacional e o papel do educador nesse processo. Sendo do sistema educacional uma parte, neste professor está contido o todo que é o sistema, nas suas atitudes, na sua própria escolarização, no que entende por métodos de ensino-aprendizagem e também de estímulo ou coerção. Do mesmo modo e por outro lado, é provável que este professor esteja apto a regenerar este todo, caso desenvolva uma percepção da sua agência em relação a ele, da importância que é ser parte, e do que é preciso modificar no que espelha o todo sistêmico do qual faz parte. Isto sempre ocorreu quando de mudanças reivindicadas e provocadas pela categoria no sistema de ensino brasileiro, por exemplo, e de reformas muitas vezes iniciadas pela obstinação de um indivíduo e que tomaram corpo coletivo com o tempo.

Mas aqui, detidamente falando sobre uma prática mais vivencial, é possível que ao modificar sua atitude em sala de aula, muito do entorno também se modifique, a começar pela relação com os alunos. De todo modo, esta modificação deve se operar inicialmente dentro

mesmo deste indivíduo, no que ele repete práticas com as quais não se identifica, ou que ainda não trouxe para a consciência de que não estão funcionando nem para o outro, nem para si. Assmann (2012) questiona:

Será que ser educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante? Dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo? No mundo de hoje, a privação da educação é uma causa mortis inegável. Ninguém encontra lugar ao sol na sociedade do conhecimento sem flexibilidade adaptativa. O mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes. Falar hoje de nichos vitais – e não há vida sem nichos vitais – significa falar de ecologias cognitivas. De ambientes propiciadores de experiências do conhecimento. As biociências descobriram que a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo. Afirma-se até que processos vitais e processos de conhecimento são no fundo a mesma coisa. (p. 22)

Para este autor, não existe processo de conhecimento sem processos vitais, e por isso, é importante não dissociar a luta pela valorização profissional e salarial da luta pelo reencantamento do fazer docente, porque nesse desencanto, também a criatividade do professor acaba minada, e junto com ela, a sua vitalidade. Para ele (idem), “Trata-se de ocupar, de forma criativa, os acessos ao conhecimento disponível e de gerar, positivamente, propostas de direcionamento dos processos cognitivos – dos indivíduos e das organizações coletivas para metas vitalizadoras do tecido social” (p. 27).

Isto tem total relação com a meta do processo arteterapêutico em grupo de estabelecer redes criativas, onde ao apoiarmos nossas iniciativas e potências criativas inicialmente em grupo, ganhamos uma autonomia de espalhar nossos processos criativos para mais espaços e camadas do tecido social que nos circunda! Assim, nos inspiramos e inspiramos mutuamente, sendo nossas ações significantes nesse todo de que fazemos parte.

Se a vida é essencialmente um aprender contínuo, que esse aprender seja prazeroso. Assim, vivenciar o conhecimento implica “saborear o saber”, implica envolver-se sensualmente com o conhecimento, portanto. A vida nos toma de corpo inteiro, e assim também o aprendizado por meio de vivências arteterapêuticas. Pois para Assmann (2012): “[...] qualquer processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes na medida em que produz essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente (e corporeidade inteira).” (p. 41).

Para Morin (2013), até pouco tempo o conceito de sistema estava sendo ignorado pela ciência que procurava seus fundamentos no redutível, no simples, no elementar (p. 136), e segundo ele, isto nos levou a um atual estado de cegueira do conhecimento (MORIN, 1998, p. 09), onde muito se conhece sobre uma coisa, mas não se consegue contextualizar essa coisa nas

relações que ela estabelece com outras, vigora o desmembramento de nós mesmos e do mundo em que vivemos, pois não conseguimos, com uma percepção fragmentada, estabelecer “uma comunicação entre os nossos conhecimentos e a nossa vida” (MORIN, 2013, p. 26). Segundo este autor:

É graças ao método que isola, separa, desune, reduz à unidade, mede, que a ciência descobriu a célula, a molécula, o átomo, a partícula, as galáxias [...] que ela aprendeu a interpretar as pedras, os sedimentos, os fósseis, os ossos, as escrituras incógnitas [...]. Entretanto, as estruturas desses conhecimentos são dissociadas umas das outras. (ibidem)

Olhando por este prisma, é possível falar sobre uma fragmentação entre a escola e a vida. Há ainda pouca ou nenhuma comunicação entre as disciplinas do conhecimento, para o que os arautos da complexidade defendem a perspectiva da *transdisciplinaridade*.

A *transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas? Do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada, absolutamente nada. [...] cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito. (NICOLESCU, 1999, p. 02)

De acordo com Basarab Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade está interessada na dinâmica que se cria a partir da relação entre “vários níveis de Realidade ao mesmo tempo” (ibidem). Assim, ao estudar arte posso perceber que esta realidade se conecta com a realidade terapêutica, de modo que há algo *entre* estas disciplinas, algo novo se cria na fusão entre elas, algo que está ao mesmo tempo em cada uma delas, que se realiza *através* delas e para *além* delas. É neste sentido que dizemos que a Arteterapia é um campo transdisciplinar do saber.

Para Morin há uma fragmentação também no que ele denomina a tríade *indivíduo-sociedade-espécie*, segundo ele, a nossa tripla identidade, está “totalmente dilacerada” (idem., p. 26). O autor recomenda que a ciência interrogue a ela própria. Isto significaria, por exemplo, reaproximar o sujeito cognoscente do seu objeto. Pois, lembrando Rabelais, atualiza: “Ciência sem consciência é apenas a ruína da alma”. Ele nos alerta que o que falta neste caso, “não é a consciência moral, mas consciência *tout court*, ou seja, a aptidão de se autoconceber”. (2013, p.27).

Nesse sentido, também podemos sugerir que a escola possa interrogar a si mesma, buscar uma reaproximação entre o conhecimento propagado e a vida. É através da escola que,

segundo Morin, será possível uma reforma do pensamento, com a disseminação deste olhar complexo que nos permita perceber as interações entre os fenômenos, de modo que possamos fazer leituras aprofundadas e conectadas entre eles, em contraposição à simplificação da ciência tradicional, que separa os conhecimentos no intuito de dominá-los, mas que ao reduzi-los às suas zonas específicas, perde a visão do todo.

Isto implicaria, em primeiro lugar, uma outra postura científica, uma postura que buscasse, além do conhecimento, o autoconhecimento, de modo a não considerar absolutas as ideias que são geradas pelos sujeitos. Isto implica, a incorporação do sujeito no conhecimento produzido, em contrapartida à noção de distanciamento científico e de certeza absoluta. O autor nos lembra que a cientificidade não é propriedade de um espírito ou teoria, mas antes, é um jogo coletivo, onde se afrontam teorias rivais. Neste caso, para ele, “aspirar ao monopólio da cientificidade [é uma] pretensão radicalmente anticientífica” (p. 10).

Pensando na aplicabilidade desta ideia, Morin (2012) sugere que para que reformemos o pensamento, incorporemos sete saberes à educação. Estes saberes são a incorporação do conhecimento do erro e da ilusão; o ensino do conhecimento pertinente; o ensino da condição humana; o ensino da identidade terrena; o ensino para o enfrentamento das incertezas; ensinar para a compreensão; e ensinar a ética do gênero humano.

Em primeiro lugar, nos fala sobre o erro e a ilusão, defendendo que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (p. 20). O maior erro, neste caso, seria a própria negação do erro, portanto, incorporar o erro significa perceber que é dele também que deriva o aprendizado. Em segundo lugar, ele defende a ideia de que devemos operar com as incertezas do conhecimento, interrogar sobre nossas possibilidades de conhecer, pois “pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento”. Neste sentido, “devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras; as autocríticas, inseparáveis das críticas; os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação” (p. 29).

Já o ensino do conhecimento pertinente pode nos orientar a pensar desde cedo de forma complexa e não dicotômica, evidenciando o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Pois, segundo Morin, “existe inadequação cada vez mais profunda, ampla e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados, e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários” (p. 33).

Ensinar a condição humana, o terceiro dos sete saberes, nos levaria a perceber que enquanto seres humanos, partilhamos uma aventura comum neste planeta. Portanto, “conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (p. 43). Para isto, através do processo educativo seríamos levados a reconhecer que estamos enraizados no planeta Terra, e que dele dependemos, de modo que possamos “reconhecer nossa identidade terrena, física e biológica” (p. 46). Neste sentido, ensinaríamos também que somos produtos da tríade “indivíduo-sociedade-espécie”, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas considerando que estas instâncias de nós antagonizam e concorrem, mas também se complementam, ao mesmo tempo.

De acordo com o paradigma da complexidade, perceber a nossa condição humana significa integrar nossos caracteres antagonísticos, ou seja, nos sabermos “*sapiens-demens*” – “sábios e loucos”; “*faber-ludens*” – “trabalhadores e lúdicos”, “*empiricus-imaginarius*” – “empíricos e imaginários”; “*economicus-consumans*” – econômicos e consumistas; “*prosaicus-poeticus*” – prosaicos e poéticos.

Ensinar a identidade terrena, nos levaria a reconhecer que vivemos na Era Planetária, isto significa que “o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está cada vez mais, presente em cada uma de suas partes” (p. 58). Isto significa, que para continuarmos existindo enquanto espécie, precisaremos desenvolver: *a consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade; *a consciência ecológica*, isto é, que dividimos a mesma esfera viva (biosfera) com os demais seres mortais, e isto implica nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra; *a consciência cívica terrena*, que é a consciência de ser responsável e solidário com os demais filhos desta terra; *a consciência espiritual da condição humana*, derivada do exercício do pensamento complexo, onde podemos criticar-nos uns aos outros, sem constrangimentos, auto-criticar-nos e compreender-nos mutuamente.

Aprender a enfrentar as incertezas, nos orientaria para percebermos que a própria História se dá de maneira incerta, para percebermos a aventura mundana como algo incerto, e para diante disto, sermos capazes de enfrentar este desconhecido, coisa para a qual não estamos aptos. Morin (idem) nos coloca a incerteza do real, que sob diferentes pontos de vista, também muda de figura. Fala também da incerteza do conhecimento, afirmando que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p. 75).

Sendo assim, a decisão é mais uma aposta do que uma escolha. E assim, corre-se o risco e a incerteza. Precisamos aprender com a incerteza, a nos precaver, calculando riscos, a refletir

sobre os meios e os fins, a pensar as ações, em seus contextos. A estabelecer estratégias, e também a deixar fluir e não buscar controlar todo o processo. Para isso é preciso preparo, flexibilidade e criatividade.

Ensinar a compreensão, envolve, por um lado, a compreensão entre culturas, de modo mais abrangente, e por outro, as relações particulares entre as pessoas. Segundo Morin (2012), “a comunicação não garante a compreensão”, e isto é o que temos assistido cotidianamente. Com a proliferação de redes sociais, de aparelhos de comunicação, em detrimento do distanciamento dos olhos, dos corpos, da vivência coletiva. Para este autor, compreender, vai além da explicação, que é suficiente para a compreensão intelectual, mas insuficiente quando se trata de compreensão humana. Morin define (1999):

Enquanto compreender significa captar os significados existenciais de uma situação ou de um fenômeno, “explicar” é situar um objeto [...] numa causalidade determinista e numa ordem coerente. [...] explicação e compreensão devem estar dialogicamente ligadas. [...] a relação dos dois termos estabelece-se em *yin-yang*, com a compreensão contendo explicação, e a explicação contendo compreensão. Com efeito, não há compreensão sem explicação. [...] nas mil práticas da vida cotidiana, adaptamos compreensão e explicação para conhecer “truques” e “coisas”; assim, conhecemos o motor de nosso carro conforme um misto de explicações técnicas e de analogias mais ou menos animistas (“ele sofre, tosse, funciona sem sobressaltos”). A explicação que nos dá o mecânico deve ser “compreendida”, ou seja, captada de maneira funcional (segundo a finalidade dos órgãos e das peças por analogia com um organismo), ligando-se assim ao nosso universo de sentido. (p. 181, 182, 183)

Ou seja, a compreensão acontece quando a explicação passa pelo nosso universo de sentido. Mas mais do que isto, nos saberes que propõe à efetivação da consciência planetária, Morin (2012) fala sobre a compreensão em relação ao outro. Posso compreender o outro, a partir do momento em que suas vivências refletem nas minhas, de modo que eu possa *empatizar* com suas questões, o que significa “sentir junto”.

É deste modo que opera a Arteterapia através de vivências. Nestas, o indivíduo é levado à uma compreensão profunda de seus processos, que vai além da explicação objetiva, pois passa por um sentir muito subjetivo, pelo seu universo de sentido, o que implica que ele vivencie o autoconhecimento à medida que conhece. Estamos assim, em Arteterapia, sempre realizando a operação *dialógica, recursiva e hologramática* entre o interior e o exterior, consciente e inconsciente, eu e o outro, *sapiens e demens*.

O último saber, trata da ética do gênero humano, a “antropoética”, que “deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo-sociedade-espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do

futuro” (p. 93). Neste sentido, é importante o ensino da democracia e da complexidade, protegendo a diversidade de ideias e opiniões, e o ensino da cidadania terrestre, que “impõe, de modo vital, a solidariedade” (p. 100).

Uma educação vivencial dialoga com estes saberes, pois visa uma formação integral do sujeito para as situações e adversidades da vida, para estar em coletivo, para se autoconceber, podendo errar, aprendendo a decidir e a construir junto, a seguir a intuição frente às incertezas que nos cheguem, aprendendo a compreender e a empatizar, aprendendo a se solidarizar.

No processo formativo em Arteterapia, entramos em contato com nosso *self*, nossa subjetividade, estando em coletivo, no grupo, sendo parte e todo, afetando e sendo afetadas, num invólucro sagrado – o *setting* arteterapêutico, onde integramos nossos opostos, e então ocorrem as transformações de nós mesmos, onde entramos em contato com nossa biografia, com as nossas vivências pessoais e coletivas, onde aprendemos com prazer, vivenciando as teorias.

#### 4 TERCEIRO CAPÍTULO: A PESQUISA: PROBLEMA, OBJETIVOS E CAMPO

*O herói mitológico, saindo de sua cabana ou castelo cotidianos, é atraído, levado ou se dirige voluntariamente para o limiar da aventura. Ali, encontra uma presença sombria que guarda a passagem. O herói pode derrotar essa força, assim como pode fazer um acordo com ela, e penetrar com vida no reino das trevas (batalha com o irmão, batalha com o dragão; oferenda, encantamento); pode, da mesma maneira, ser morto pelo oponente e descer morto (desmembramento, crucifixação). Além do limiar, então, o herói inicia uma jornada por um mundo de forças desconhecidas e, não obstante, estranhamente íntimas, algumas das quais o ameaçam fortemente (provas), ao passo que outras lhe oferecem uma ajuda mágica (auxiliares). Quando chega ao nadir da jornada mitológica, o herói passa pela suprema provação e obtém sua recompensa. Seu triunfo pode ser representado pela união sexual com a deusa-mãe (casamento sagrado), pelo reconhecimento por parte do pai-criador (sintonia com o pai), pela sua própria divinização (apoteose) ou, mais uma vez – se as forças se tiverem mantido hostis a ele –, pelo roubo, por parte do herói, da bênção que ele foi buscar (rpto da noiva, roubo do fogo); intrinsecamente, trata-se de uma expansão da consciência e, por conseguinte, do ser (iluminação, transfiguração, libertação). O trabalho final é o do retorno. Se as forças abençoarem o herói, ele agora retorna sob sua proteção (emissário); se não for esse o caso, ele empreende uma fuga e é perseguido (fuga da transformação, fuga de obstáculos). No limiar de retorno, as forças transcendentais devem ficar para trás; o herói reemerge do reino do terror (retorno, ressurreição). A bênção que ele traz consigo restaura o mundo (elixir). (CAMPBELL, 2007, p. 241)*

A pesquisa acadêmica é como uma jornada. Saímos de nossa cabana, atraídos por algo. Nos dirigimos voluntariamente em direção ao objeto que nos fascina. Encontramos uma passagem: passando por ela nos deparamos com as sombras e obstáculos desta aventura. Podemos desistir, ou fazer um acordo com ela, e então penetramos no seu mistério. Lutamos com o dragão que mora dentro de nós mesmos, na agonia por uma pergunta de pesquisa, por um objetivo para continuar a aventura. Passamos por supremas provações, recebemos ajudas mágicas – auxiliares – e se resistirmos, poderemos ser recompensados. Percebemos que nestes percalços, expandimos a nossa consciência, ou seja, o nosso ser.

Entrei no mestrado em Educação determinada a investigar o processo educativo em um grupo cultural de que eu fazia parte. Imaginava que, com isso, estaria escrevendo sobre algo muito meu, já envolta na ideia da pesquisa qualitativa, de que o fazer científico não está distanciado do sujeito que o produz, sendo um caminho de conhecimento que espelha a subjetividade e os desejos de saber do investigador que nele mergulha. Logo nos primeiros seis meses, a investigação me levou à descoberta de uma dinâmica naquele grupo que, ao invés de

me aproximar, me afastou radicalmente dele. Era o primeiro obstáculo à minha aventura acadêmica.

Pensei em desistir... a decepção afetiva com aquele espaço me engoliu por um tempo. Mas no fundo no fundo, existem raízes que se reviram, vivas, que ainda cavam a terra em busca de alimento, mesmo quando a árvore parece abatida e seca, e é aí que, por uma estranha força, ela recomeça a brotar, no seu desejo de vida (ESTÉS, 2007). À parte todo este pequeno drama pessoal, pode ser que eu esteja enganada, mas acho que erra muito quem se julga isento de envolvimento afetivos com seu alvo de pesquisa. Eu nunca pretendi isso, e acho que cada vez fui chegando mais próxima de meus interesses mais genuínos com isso tudo.

Foi assim, que numa disciplina de estudo individualizado, surgiu um belo *insight!* Estudávamos sobre pesquisa etnográfica e sobre a forma obsessiva com que o etnógrafo lança mão em sua prática: observar tudo, anotar o que acontece nos mínimos detalhes em suas viagens de campo, etc. Neste momento, entre risos, achei curiosa a minha semelhança, e comentei que achava que era possuidora do tal espírito etnográfico, pois na outra formação que eu fazia – a formação em Arteterapia da Traços – paralelamente ao mestrado em educação, eu tinha assumido a função de monitora da minha turma e anotava tudo nos mínimos detalhes.

Faz parte da função de monitoria na Formação da Traços, anotar o que acontece nas aulas para depois, em forma de relatório, compartilhar com a turma a fim de compor um certo acervo da formação, a fim de ter anotadas as indicações de livros, filmes, etc., a fim de que quem não participara da aula pudesse saber o que aconteceu, mas não era pedido, com rigor, um detalhamento destes processos. Eu anotava o passo a passo das vivências, das aulas, dos módulos das professoras com o rigor que exigia o meu encantamento próprio. Estava num crescente de curiosidade por compreender como elaboravam aquilo que chamavam de vivência.

Queria ter o registro destas práticas com tantos detalhes quanto pudessem me inspirar para a minha própria prática, e das colegas, se assim o desejassem, no futuro. Ao terminar esta narrativa, a professora dos estudos individualizados, sinalizou o que para ela pareceu óbvio, como quem vê de fora: “mas então, você já tem o seu objeto de pesquisa!”, e a colega Ceça confirmava com a cabeça, como quem já estava vendo também a saída para o meu desencanto.

Sim! Eu tinha um objeto, para o qual estava sujeita! Então... “o que era, como era fazer uma vivência na formação em arteterapia e como isso podia dialogar com a educação de modo mais amplo?” – Esta questão foi sendo clareada aos poucos no meu juízo... mais uns confrontos com uns dragões, umas oferendas e certamente muitos encantamentos à frente, mas certamente,

já era essa a grande questão que pulsava no centro da minha curiosidade, do meu interesse. Essa é, portanto, a minha pergunta de pesquisa, e com um tanto mais de elaboração entrou nela a discussão sobre reencantamento da educação encabeçada por Hugo Assmann (2012) – um norte no campo educativo que eu julguei poder dialogar muito bem com o que acontece no processo educativo em arteterapia.

Portanto, a pergunta desta pesquisa é “*o que é e como se faz uma vivência numa formação arteterapêutica e como ela pode dialogar com a ideia de reencantamento da educação?*”. Meu objetivo principal é *estabelecer o diálogo entre a ideia de vivência na Formação em Arteterapia e a ideia de reencantamento da Educação*, e para cumprir essa meta e responder a essa pergunta, tracei como objetivos derivados: 1) *Analisar o conteúdo dos relatórios de monitoria*, onde descrevo as aulas nos seus mínimos detalhes; 2) *Realizar e analisar os conteúdos das entrevistas*, com as coordenadoras, que são também professoras, e com as alunas da minha turma de setembro de 2014 a outubro de 2016, da Formação em Arteterapia e Linguagens Corporais da Traços-PE; 3) *Compreender a proposta vivencial de ensino da arteterapia da Traços* a partir desse material; 4) *Estabelecer um diálogo entre esta experiência e a ideia de reencantamento da educação*.

Há muito pouco material acessível sobre o tema das vivências arteterapêuticas, que dirá sobre as vivências arteterapêuticas nas formações em arteterapia, ou seja, com um foco mais formativo do que terapêutico, por isso, considere que investigar este processo e como ele repercute nas estudantes e nas pessoas que proporcionam isto poderia ser um bom exercício não apenas para a pesquisa científica em educação, mas para as reflexões acerca dos processos arteterapêuticos, numa esperança de colaborar com os saberes que se desenvolvem nas duas áreas: Arteterapia e Educação. Acredito que ter desejado me debruçar sobre as vivências arteterapêuticas no processo de ensino-aprendizagem de uma formação em Arteterapia partiu de uma motivação surgida, principalmente na crença que tenho da capacidade de “*formação, informação e transformação*” que a arte, a arteterapia e a educação nos proporcionam.

#### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Esta pesquisa se orienta por uma abordagem social, de cunho qualitativo, isto significa, dentre outras coisas, que percebemos o fazer científico como um dentre outros saberes que constituem narrativas acerca da realidade e dos fenômenos que nos envolvem. A pesquisa de cunho qualitativo está preocupada com dados não quantificáveis, com *compreender* e

*interpretar* a realidade social para a qual se debruça, e acredita na conexão entre o pesquisador e seu objeto.

A metodologia escolhida foi, como não poderia deixar de ser, a pesquisa etnográfica, e mais especificamente, o estudo de caso etnográfico, pois, analisei o caso específico da minha turma, buscando coletar as informações das pessoas envolvidas no saber construído a partir daquela primavera de 2014, até a primavera de 2016. Por isso, além do meu próprio olhar, desenvolvido nos relatórios da monitoria, foram necessárias as entrevistas às colegas de turma e às coordenadoras, que são também professoras na formação.

Nunca me pretendi tão científica ao ponto de estabelecer um fosso entre mim e meu objeto, ou mesmo ao ponto de escolher um objeto que não me afetasse, no sentido do afeto. Queria compreender não apenas o afeto em mim, mas nas outras pessoas que participaram comigo da formação em arteterapia. Pensar a educação e os efeitos que ela tem nas pessoas é algo próprio da pesquisa social, pois convoca avaliações subjetivas, “o profundo sentido dado pela subjetividade” (MINAYO, 2009).

Me preocupava também em construir um caminho científico no qual eu não me perdesse nos meus próprios achismos e impressões pessoais, e por isso a necessidade do método. Porém, o que me orienta através destes procedimentos objetivos e científicos, não é a busca por modelos gerais, mas sim, por perceber princípios a partir da realidade da formação em arteterapia que possam servir ao diálogo com o campo educacional. Para Minayo (2009) “A cientificidade [...] tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (p. 11).

É preciso olhar também para este objeto, com a consciência de sua historicidade, do que ele representa no contexto local e global. Esta perspectiva orientou algumas questões da pesquisa que se dirigem para compreender o público da formação, assim como suas relações dentro da comunidade arteterapêutica de que faz parte, no Brasil e no mundo.

Segundo André (s/d) a preocupação central da pesquisa etnográfica é com “o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” (p. 16), sendo parte desses significados expressos pela linguagem falada e outros pelas ações. A pesquisa etnográfica busca descrever uma cultura de forma densa, e o papel do etnógrafo é, a partir de uma aproximação gradativa com o grupo pesquisado, realizar uma coleta das compreensões e interpretações dos sujeitos envolvidos acerca da sua própria realidade e mostrar estas perspectivas diversas para o leitor.

Marli André (idem) explica que, sendo a descrição cultural o ponto de interesse dos etnógrafos na antropologia de uma forma geral, para os etnógrafos da educação, o ponto de interesse, portanto, será a compreensão do processo educativo. Para isto, busquei coletar as opiniões e as vivências de quem participou do processo educativo em estudo, me preocupando com a descrição deste processo educativo que acontece na Formação da Traços, com o olhar que orienta essa formação e com o olhar que a recebe.

Se a minha pesquisa é uma pesquisa etnográfica, isto significa que utilizo técnicas associadas ao fazer etnográfico. Neste caso me apoiei na observação participante, no registro desta observação e em entrevistas intensivas com os sujeitos participantes. Recorri a alguns documentos do curso, apenas para dispor de informações mais gerais, mas não me debrucei sobre eles, não os analisei detidamente, eles foram auxiliares da minha pesquisa.

Diz-se da observação que ela é participante porque quem observa, estabelece um vínculo com o observado de modo que afeta e é afetado recursivamente por esta relação. Os documentos auxiliam na contextualização do fenômeno, e as entrevistas servem ao propósito de aprofundar e esclarecer as questões elencadas inicialmente pela observação (ANDRÉ, s/d. p. 24).

A pesquisa etnográfica é uma metodologia flexível, que se concentra mais no processo da pesquisa, no caminho, no que vai recebendo dos sujeitos e percebendo das situações, do que no resultado. Devido ao fato de lidar com questões e situações muito carregadas de subjetividade, às vezes se faz necessário reorganizar rotas e rever caminhos ao longo da jornada da pesquisa.

O estudo de caso é o “o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, s/d. p. 26), e se é etnográfico sugere que apliquemos a abordagem etnográfica, seus princípios e estratégias, ao caso estudado. Estudar um caso não significa isolá-lo do contexto global de que participa, e é importante levar em conta suas relações com o todo de que é parte. Por outro lado, o estudo de um caso pode colaborar na compreensão de outros casos também.

André (idem) destaca “algumas dimensões que devem ser levadas em conta nessa investigação: as dimensões institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica ou cultural” (p. 10). Segundo a autora, considerando estas três instâncias a pesquisa pode se tornar o mais completa possível. Por isso, busquei alcançar um mínimo de representação dos sujeitos envolvidos no objeto estudado, entrevistando alunas e

“coordenadora-professoras-supervisoras”<sup>30</sup>. Para uma pesquisa ainda mais completa, seria interessante, de acordo com as diretrizes que aponta André (s/d), entrevistar professoras e funcionários, mas isto era inviável para uma pesquisa de mestrado. Trazendo os depoimentos das alunas e coordenadoras, imaginei me aproximar bastante de dados importantes para o que eu queria compreender com a pesquisa.

Os depoimentos dos sujeitos da minha pesquisa, estão baseados em entrevistas estruturadas, de caráter aberto, e que abordam a dinâmica própria da formação da Traços considerando as dimensões instrucional, institucional e cultural destes sujeitos. Busquei compreender, tanto nesses depoimentos, como na análise dos relatórios: de onde vêm estes sujeitos que escolhem a arteterapia como formação profissional, como se organiza o ensino, a rede de relações entre coordenadoras, alunas e professoras, as estruturas de gestão do curso, a participação, comunicação e autonomia das pessoas envolvidas, os objetivos e os conteúdos do ensino, as atividades e os materiais utilizados, as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, as relações afetivas, as trocas e a incorporação do conhecimento por parte das alunas, e como se dá a abordagem teórico-vivencial no processo educativo.

#### 4.2 ESTRATÉGIAS DE COLETA E ANÁLISE

A primeira parte do meu trabalho de campo, a observação participante, se deu de modo altamente “naturalista” mesmo, pois inicialmente eu não tinha quaisquer pretensões de pesquisa científica, simplesmente anotava tudo pela função que me fora designada, a de monitoria, e por uma curiosidade pessoal. Portanto quando me deparei com o fazer científico, já possuía boa parte do campo realizada. Parti então para as entrevistas e para a análise de todo este material de pesquisa – relatórios e entrevistas.

A monitoria é uma contrapartida que se estabelece entre um aluno de cada turma e a instituição Traços. Ela é uma oportunidade de cursar “gratuitamente”<sup>31</sup> a formação e em troca desta bolsa, o monitor, ou a monitora, se torna um vetor de comunicação recursiva entre coordenação-professoras-alunas e de auxílio em sala de aula – para ajudar as professoras na arrumação dos *settings* arteterapêuticos, conferir a ata de presença e distribuir fichas de avaliações e informes institucionais, registrar as aulas em relatórios e dividir esse material com

---

<sup>30</sup> Três mulheres que assumem estas três funções na formação da Traços.

<sup>31</sup> Escrevo entre aspas porque nós que somos bolsistas temos a gratuidade sobre as aulas do curso, mas no que se refere à todas as necessidades curriculares para concretizar a formação, como estar em processo terapêutico, cursar oficinas extraclasse, bancar as despesas com o estágio – material de trabalho, etc., assim como as despesas com nosso material pessoal, tudo isso são investimentos pessoais do aluno bolsista.

a turma, e algumas outras pequenas atividades de apoio. Não desempenhamos o papel de uma secretaria do curso, é mais como uma secretaria da turma.

Foi um grande aprendizado pessoal possuir uma função dentro daquele contexto, e mais ainda um aprendizado sobre ser duas ao mesmo tempo, pois naquele espaço eu era 100% aluna e 100% monitora! Ou seja, existia um dialogismo nessa dúbia identidade, onde em parte eu ganhava muito em ser monitora por estar ali sempre muito atenta a tudo que acontecia, e em parte eu perdia um pouco, justamente pela mesma razão que ganhava.

Tive por exemplo, 100% de presença nas aulas, pois eu não podia faltar, e sempre devia ser a primeira a chegar e a última a sair. Isso foi maravilhoso para o meu processo formativo, pois além disso, ao confeccionar os relatórios, desenvolvia minha memória das aulas de uma forma ainda mais profunda. Por outro lado, corria uns riscos de saber um pouco antes das outras alunas o que iria mais ou menos acontecer em uma ou outra aula, pois ao auxiliar as professoras na montagem das aulas, eu também participava dos “bastidores”, e assim, perdia um pouco do elemento surpresa.

Mas devo ser justa, a maioria das professoras, em quase todas as situações, se preocupou com este fato, designando para mim arrumações mais gerais – da disposição dos colchonetes na sala, do cheirinho do ambiente, etc., preservando a surpresa para mim também. E mesmo quando vi um pouco antes da atividade um material ou outro, isso não minimizou a maravilha das vivências com estes materiais.

Do mesmo modo, este lugar dual em uma ou outra situação me desestabilizou, de não saber como agir, de me chatear. Uma vez, no módulo da infância, me deliciava com os brinquedos espalhados no chão, e no meio da minha vivência, uma colega desavisada me pediu para aumentar a temperatura do ar! Ó, como aquilo me desorganizou, queria ser mais aluna naquele momento, estava no meu momento de ser aluna. Este fato me gerou muita reflexão e pude compreender depois a dificuldade geral que é este lugar dual, por isso, não deixaria de ser diferente para as colegas também.

Numa outra situação, no módulo de dança, anotar o que acontecia na aula, durante a mesma, se tornou algo impossível para mim, pois eu queria mais era dançar e dançar, e como a aula era muito dinâmica, era muito difícil parar para anotar tudo o que estava acontecendo ali. Ou eu participava, ou eu anotava. Nesse ponto, tive exatamente a ajuda das colegas, que somaram seus diários ao meu, e me ajudaram a montar o quebra-cabeça daquela aula dinâmica e intensa! Também a professora, como em outras ocasiões parecidas, disponibilizou suas

anotações de criação da aula para que eu pudesse lembrar melhor. Confesso que nesse módulo fui mais aluna do que monitora.

Os relatórios eram escritos no meu caderno, e depois passados a limpo e enviados para todas, através do e-mail da turma e do nosso grupo no facebook, rede social. Inicialmente, havia uma proposta da coordenação, para que desenvolvêssemos ao longo do curso um “diário criativo”, que estava dentro da lista dos materiais básicos para uso em sala de aula. Foi um instrumento recomendado à todas as alunas no começo do curso. Nele, poderíamos fruir – impressões pessoais, sensações evocadas durante as atividades, desenhos, abstrações, anotações importantes, tudo o que nos interessasse e fosse importante para nós.

Dentro desta identidade dupla de aluna e monitora, meu diário, de criativo, se tornou também um diário de monitoria, onde exatamente eu registrava tudo o que acontecia e a sequência das aulas. Entre um módulo e outro eu passava a limpo o que havia escrito, selecionando o que fosse exatamente próprio da estrutura da aula e o que fosse interessante em termos formativos para todas. Assim, eu deixava de lado as minhas impressões pessoais, minhas sensações e fruições.

Com o tempo, meu caderno foi sendo menos criativo, principalmente quando me preocupei com a formação como um objeto de minha pesquisa no mestrado em educação. Isso é bem interessante de perceber, e gera uma série de reflexões sobre a minha própria escolarização e sua influência neste processo. Via os cadernos das amigas cheios de desenhos e imagens belas, além de suas anotações, e o meu ia “encaretando”. Nas primeiras análises a este material, já na pesquisa, fui atrás de meus cadernos, e percebi que havia apenas um caderno, que durou o primeiro ano de formação e mais um pouco. Ele começava colorido, com desenhos e adesivos, e ao longo dos módulos ia se resignando à tediosa caneta bic.

Depois desse ano e pouco, anotava principalmente as sequências das aulas, fazia relatórios, ou no tablet, ou em folhas soltas, já não havia mais um vínculo com o meu diário criativo, de jeito maneira. E não escrevo isso sem algum sofrimento. Busquei coletar este “*frankstein*”, folhas espalhadas, pedaços em diversos cadernos, escritas digitais, numa busca da minha subjetividade em meio a tantos “relatórios” – essa coisa séria. Mas, para ter maior segurança e foco na pesquisa, me pautei mesmo na leitura destes relatórios, os já formatados e enviados por e-mail, e na análise do aspecto *educacional* deste objeto, deixando para o meu sujeito as lembranças e sensações que permaneceram na minha vivência.

Voltei a olhar para este instrumento, buscando um certo estranhamento – o que há escrito aqui? Qual o conteúdo destes relatórios? E como esse conteúdo pode falar do processo formativo da Traços? A análise de conteúdo foi a metodologia de análise escolhida nesse processo. Por mais que não houvesse um desejo científico objetivo inicialmente, já havia uma objetividade científica no sentido de um olhar preocupado com o fazer metodológico das professoras, e a notação destas estratégias. Meu foco eram as práticas docentes vivenciais, e o desejo de compreender como construir aulas e vivências tão prazerosas.

André (s/d) aconselha realizar o procedimento de “triangulação”, que significa buscar outras fontes de pesquisa para compreender o assunto abordado, estas fontes são outros sujeitos, documentos, etc., outras fontes de informação acerca do que se está pesquisando, desse modo, podemos nos “distanciar” de forma mais efetiva, trazer outros olhares para o nosso objeto. Segui estes conselhos, e busquei traçar um panorama mais complexo do que vivenciei, a fim de não “contaminar” tudo o que aconteceu somente com a minha percepção, mas com a perspectiva também das pessoas que caminharam junto comigo nesse processo, e das pessoas que oportunizaram esse processo.

Por isto, realizei entrevistas estruturadas com questões abertas e flexíveis, ou seja, me senti livre para subtrair ou adicionar questões conforme o excesso ou a necessidade, ao longo da realização de entrevistas. Por exemplo, ao entrevistar as colegas em um grupo de 5 pessoas, eu já possuía uma questão a mais do que levei ao entrevistar as duas primeiras colegas, que marcaram comigo num momento anterior.

A escolha das participantes se deu com a preferência à escuta de alunas como eu, por achar que é valioso compreender o processo de vivência a partir de quem vivenciou. Se existe uma ideia de vivência, ela deve passar pelos sujeitos que carregam a partir dali essa vivência consigo. Por isso, entrevistei todas as alunas da minha turma que chegaram até o fim do curso, digo isso porque houve estudantes que deixaram o curso logo no início ou na metade. Não priorizei pessoas que passaram pelo curso e que não terminaram, embora considere que poderia ser interessante compreender o que as desencorajou neste sentido.

Realizei inicialmente uma entrevista com duas das colegas de turma, e depois, uma entrevista em grupo, que no início da noite contava com oito colegas, mas que no final da noite, terminou com cinco delas, pois as três colegas que saíram mais cedo, tinham outros compromissos no mesmo dia e no dia seguinte, e não puderam ficar até o fim dessa verdadeira jornada! Estas três colegas que não ficaram até o fim, eu pude entrevistar posteriormente de forma individual, duas presencialmente e uma por telefonema. Também entrevistei uma colega

que estava morando em outro estado por telefone, devido ao péssimo sinal da internet para conferência de vídeo. Ainda realizei uma última entrevista também por telefone, pela dificuldade de encontrar um horário e local viável para o encontro.

No final, totalizei 7 entrevistas com as 12 colegas de turma. Embora tenha realizado um bom número de entrevistas e ter conseguido entrevistar a todas as que finalizaram a formação junto comigo, apenas uma entrevista será objeto de análise neste trabalho, devido à restrição de tempo e ao recorte necessário da pesquisa. A entrevista analisada é a que foi realizada em grupo, inicialmente com 8 e ao final com 5 participantes, por ser uma amostra com mais participantes e logo, mais pontos de vista, apesar de sentir que em grupo, os depoimentos se influenciam entre si, mais do que quando a entrevista se dá separadamente – ora ganham força para expressar algo que isoladamente não se expressaria, ora perdem a força de expressar algo isoladamente.

Embora tenhamos terminado as aulas, a maioria ainda não concluiu seu processo formativo, pois para se formar, além de cumprir uma porcentagem de no mínimo 75% de frequência nas aulas e fazer 100 horas de ateliê extraclasse, é necessário também fazer o estágio, com o relatório final de estágio e também um artigo. A grande maioria da turma terminou as horas de ateliê; duas das colegas não chegaram a fazer estágio, e quase ninguém entregou ainda o artigo final. Por isso também, e porque meu interesse é na compreensão da relação destas pessoas com as vivências das aulas, resolvi focar na entrevista às alunas que terminaram as aulas, sem contar com as outras atividades exigidas para se formar como arteterapeutas.

Inicialmente pretendi entrevistar todas as professoras por desejar saber como organizam as aulas pautadas neste fazer teórico-vivencial. Consegui realizar ainda duas entrevistas de nove, mas estas entrevistas também não entraram na análise deste trabalho, devido à restrição do tempo da pesquisa, à realidade de um mestrado. E assim, as professoras que compuseram o corpo docente da formação, com exceção das coordenadoras, não estão representadas neste trabalho.

Com as coordenadoras, consegui encontrar duas delas em uma entrevista e a outra entrevistei individualmente. Elas não poderiam ficar de fora, já que a busca principal é por compreender como se dá esse processo formativo através de vivências. As três coordenadoras da formação da Traços são também professoras que assumem uma boa quantidade de aulas, mais precisamente, de 24 módulos, cada um contendo duas aulas, ao menos 13 módulos e uma aula foram ofertados por elas, ou seja, elas ofertam mais da metade das disciplinas do curso.

Além disso, são elas que supervisionam nossos estágios, e foram as pessoas que trouxeram a formação para o Recife, de modo que eu não poderia jamais deixar de consultá-las, pelo contrário, eu desejava entender como tudo isso se opera para elas. Assim, tenho o registro da perspectiva do olhar docente, que embora seja de apenas três das professoras do curso, são os depoimentos de quem mais dá aulas no mesmo.

Para analisar todo este material, a estratégia escolhida foi a metodologia da análise de conteúdo temática. De acordo com Bauer (2002, apud GOMES, 2009), a análise de conteúdo é uma técnica híbrida, que media as perspectivas qualitativa e quantitativa. Dentro das suas possibilidades de aplicação, está a “análise dos depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo” (idem, p. 84).

É neste sentido que este trabalho caminha, buscando compreender os significados e os apontamentos comuns que derivam das falas dos sujeitos entrevistados, assim como do que se repete, em termos de metodologia educacional, nos relatórios de monitoria, de modo que a frequência das falas e palavras auxiliará neste processo, mesmo não sendo o foco analítico desta pesquisa. Ou seja, é importante ver o que se repete, em termos de conteúdo das falas e dos registros acerca da Formação da Traços, mas buscando compreender os sentidos disto, indo além da descrição destas falas e registros, buscando a interpretação dos mesmos e sua importância no contexto da formação.

Na análise de conteúdo *temática*, “o conceito central é o tema, que comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase ou um resumo” (idem, p. 86). Segundo Bardin (1979, apud GOMES, 2009) utilizar a análise temática na pesquisa “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 87). Ou seja, do que se apresenta em termos de conteúdo de mensagem, de discurso e registro das práticas dos sujeitos, busco destacar o que dialoga diretamente com a teoria, com o tema desenvolvido no trabalho.

Segundo Gomes (idem):

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (exclusiva ou não), destaca-se os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Não ocorrem de modo sequencial: costuma-se a) decompor o material que vai ser analisado em partes (a depender das unidades de registro e contexto escolhidos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expor os achados da análise); d) fazer inferências dos resultados (lançar mão

de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (GOMES, 2009, p. 87)

No caso desta pesquisa, este foi o caminho que segui para analisar o material coletado, percebendo essa estrutura de modo flexível. Categorizar é separar e classificar os elementos de um conjunto, por exemplo, no diário criativo criei categorias que me auxiliaram a olhar para o que se repete neste material: estratégias metodológicas das aulas, indicações de materiais, momentos de relaxamento, momentos vivenciais e expressivos, atividades corporais e seus contextos, momento teórico, etc. Ao separar elementos das aulas, em seguida busquei reagrupá-los em categorias, que me auxiliaram a olhar para o meu objeto.

A interpretação é uma síntese, entre as questões levantadas na pesquisa, com os resultados que emergem da análise do material de coleta, as inferências levantadas e a perspectiva teórica adotada. Geralmente a análise de conteúdo de uma pesquisa se dá em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é uma leitura inicial do material coletado, buscando ter uma compreensão do conjunto e das particularidades deste material, assim como elaborar os primeiros pressupostos que servirão de base para a análise e a interpretação deste material. Nesta primeira etapa, escolhemos formas iniciais de classificação, e determinamos os conceitos teóricos que orientam a análise.

A segunda fase, de exploração do material é a análise propriamente dita, onde distribuimos trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial, e fazemos um diálogo entre as partes do texto de cada classificação, identificando núcleos de sentido, a partir de inferência, estabelecendo diálogos entre estes núcleos de sentido com os pressupostos iniciais, e se necessário, estabelecemos outros pressupostos. Em seguida, reagrupamos os trechos das mensagens selecionadas, de acordo com os temas que encontramos, escrevemos sobre cada tema articulando as mensagens com a orientação teórica do trabalho, com os conceitos centrais, etc.

Costuramos os trechos analisados com as nossas interpretações, com outros dados e com os conceitos adotados no trabalho. Na última fase, de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, fazemos uma redação que consiste numa síntese interpretativa, que contém o diálogo entre os temas, objetivos e pressupostos da pesquisa (Gomes, 2009).

Meu procedimento de análise foi talvez um pouco mais simples do que este padrão, embora tenha me baseado nele – fiz uma leitura inicial atenta, estabeleci algumas categorias que permaneceram e outras que eliminei ao longo do processo, sempre tomando nota de coisas

que me chamavam atenção e que eu poderia desenvolver no sentido dos conceitos centrais deste trabalho e da tessitura que eu busco realizar aqui. Reli, estabeleci novas categorias, mais atenta ao processo pedagógico em si, e ao que diziam repetidamente os sujeitos da pesquisa, e também ao que os dados dos relatórios diziam sobre o nosso processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, confrontei as informações, percebendo o que coaduna entre si e o que diverge. E então tenho um panorama que incorpora as opiniões das pessoas envolvidas, o que no discurso delas fala sobre vivência, o que se articula com a ideia de uma educação prazerosa, reencantada, e o que os dados das aulas mostram.

Claro que estes dados dos relatórios, elaborados por mim, tem suas incompletudes, por exemplo, havia tarefas para casa que eram solicitadas diretamente pelas coordenadoras-professoras pelo grupo no facebook e pelo e-mail, portanto, estas tarefas não estão registradas nos relatórios, mas acredito que a maioria do que foi visto em sala está nestes registros. Ainda fiz uma busca nos e-mails e grupo no facebook, a fim de complementar algumas informações que surgiram com os relatórios, mas não me aprofundei nessa busca. Nestes relatos, só não estão registrados o arrepio da pele, o choro, o riso, a alegria, mas... tudo isso aparece bastante nas entrevistas!

## 5 QUARTO CAPÍTULO: ENTREVISTAS E ANÁLISE

Para nomear as participantes da pesquisa, respeitando a política de sigilo acerca da identidade dos sujeitos, achei que adotar codinomes tradicionais seria pouco criativo diante de uma pesquisa sobre um processo formativo que visa o desbloqueio da criatividade nas pessoas. Pautada na minha formação de vida enquanto mulher feminista, achei que poderia ser divertido, informativo e coerente, adotar nomes de mulheres que participaram ativamente da construção, sistematização e legitimação da Arteterapia enquanto campo do saber.

Sugeri, portanto, às colegas, uma lista de nomes que também estão neste trabalho, mais precisamente no histórico da arteterapia<sup>32</sup>. Elas são: Margareth Naumburg, Florence Cane, Edith Kramer, Hanna Yaka Kwiatkowska, Nise da Silveira, Angela Philippini e também as inspiradoras, que não trabalharam propriamente para a Arteterapia, mas cuja obra é muito utilizada por nós e foram sugeridas pelas colegas, Lygia Clark e Clarissa Pinkola Estés. As demais colegas, também chegaram a escolher codinomes, mas como não vou utilizar suas entrevistas, também não os registrarei aqui.

Com as coordenadoras, também adotei estratégia semelhante, a diferença é que, como já são mulheres que trabalham pela Arteterapia, sugeri que escolhessem nomes de artistas que as inspiram no seu ofício. Então, temos: Frida Kahlo, Margareth Mee e Rivane Neuenschwander. No primeiro caso, com as colegas, foi bem legal porque isso as incentivou e me incentivou também à uma pesquisa mais aprofundada destas figuras, e no segundo caso também foi ótimo porque eu pude conhecer obras de artistas que não conhecia.

Esse tipo de estratégia de trazer à tona os nomes de mulheres do campo do conhecimento abordado tem sido recorrente em trabalhos acadêmicos de mulheres feministas, pois é uma forma de visibilizar as mulheres que construíram suas obras nos campos de saber de que partimos, mulheres que ajudaram a construir estes saberes, é uma estratégia para “afeminar” a teoria, geralmente se dá utilizando mesmo as contribuições acadêmicas de teóricas, trazendo a biografia ou a contribuição delas de alguma maneira.

Utilizarei apenas os primeiros nomes destas figuras para evitar uma certa poluição no texto, e para torna-lo mais informal. Para não gerar confusão entre as “Margareths”, escreverei as iniciais do sobrenome de cada uma – Margareth N. e Margareth M, e buscarei referenciar, quando necessário, o seu papel enquanto sujeita da pesquisa, se aluna ou se coordenadora.

---

<sup>32</sup> Ver página 28.

Nas entrevistas escolhi desenvolver alguns eixos. Inicialmente, um eixo biográfico, que norteasse as questões num paralelo com a ideia de “vivência” como aquilo que faz parte de mim, que constitui a minha trajetória de vida. A primeira questão, por exemplo, diz respeito ao que levou estas “sujeitas”<sup>33</sup> a entrar para o campo e a participar de uma formação em Arteterapia. Em relação às coordenadoras, busquei, além disso, compreender o que as fez assumir essa batalha da sistematização e legitimação da Arteterapia no Brasil e da continuidade e perpetuação deste conhecimento através da criação de um campo<sup>34</sup> formativo em Pernambuco.

Busquei compreender também o que levam do processo formativo para sua profissionalização, e também para a sua vida, de modo mais geral. Ou seja, o que ficou marcado para alunas e coordenadoras das suas vivências formativas. Além deste eixo mais biográfico, que define interesses e relações de vida com o processo formativo, busquei compreender as dialógicas compreensões e opiniões destas pessoas – alunas e coordenadoras, acerca do processo formativo em Arteterapia da Traços.

Para isto, estabeleci o segundo e o terceiro eixos, o segundo aborda mais precisamente o processo pedagógico no ponto de vista das coordenadoras do curso, buscando saber o que consideram uma boa aula em arteterapia, quais as diretrizes de seu trabalho de gestão e de seu ofício docente, como percebem seu ofício, qual o conceito por trás da “Traços”, em que pedagogias bebem, qual o lugar do corpo nesse processo formativo, qual o público que atendem e como se situam dentro do campo da arteterapia no Brasil.

O terceiro eixo é o foco principal deste trabalho: o eixo vivencial, que parte das perspectivas e narrativas das alunas, por entender que elas foram as pessoas que vivenciaram a formação. Neste eixo, busco saber o que entendem por vivência arteterapêutica, se isso fica claro para as estudantes no decorrer do curso, quais as brechas no ensino do fazer vivencial na formação, pontos positivos e negativos, que vivências marcaram as estudantes, que vivências

---

<sup>33</sup> Sinto dificuldades, novamente enquanto feminista, de generalizar para o sexo masculino um público hegemonicamente feminino. Percebo como muitas colegas e mesmo as coordenadoras falam nas entrevistas se referindo à experiência de nossa turma: “ah, porque os professores... ah, porque os alunos”, sendo que só tivemos professoras e alunas, todas mulheres. Acho importante afirmar este lugar, mesmo que seja absurdo para a linguagem acadêmica falar em termos de “sujeitas”. Mas penso que uma leitura possível é a de que estas foram as pessoas sujeitas à minha pesquisa, a quem sujeitei, submeti à entrevistas e posterior análise de suas falas. Isto também é uma questão de vivência e de posicionamento da pesquisadora frente ao seu trabalho.

<sup>34</sup> Escrevo “campo” ao invés de “espaço” porque inicialmente, estas professoras trouxeram para Recife, a formação da Clínica Pomar, carioca, encabeçada por Angela Philippini, e dois anos depois desta iniciativa, já formadas na área, abriram a formação da Traços, ou seja, durante muitos anos, Recife teve duas formações em Arteterapia. Além disso, organizaram e fundaram a ARTE-PE, a Associação de Arteterapeutas de Pernambuco, e são as pessoas que mais movimentam o “campo” da Arteterapia no Recife de modo geral, promovendo cursos, etc., por isso optei por falar em “campo” e não somente “espaço formativo”.

não marcaram. A partir do ponto de vista das colegas, vou trazendo opiniões e perspectivas das professoras referentes às mesmas questões.

Por fim, o eixo dos ritos de saída, onde estão as questões acerca do que levam as estudantes da Arteterapia para as suas vidas, se desejam atuar como arteterapeutas, e que relações coordenadoras e alunas percebem entre um fazer ritualístico e a construção de vivências. Transcrevo também neste eixo, a questão que fiz aos dois grupos entrevistados sobre se a noção de vivência fica clara para as estudantes no decorrer do curso.

### 5.1 EIXO BIOGRÁFICO: COMO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA CHEGARAM À ARTETERAPIA

Contar a história de como as coordenadoras da Traços se encontraram com a Arteterapia é contar a história da chegada da Arteterapia enquanto saber sistematizado aqui no Recife. Digo saber sistematizado porque já havia um movimento acontecendo de conexão entre arte e saúde na cidade, já se começava a ouvir falar em arteterapia, e a acontecerem grupos de estudos na área. Duas das coordenadoras da Traços já experimentavam a linguagem da arte como recurso terapêutico, já desenvolviam grupos de pesquisa aqui, já traduziam livros sobre arteterapia para poder compreender aquilo para o qual se dirigiam. A outra delas, chegou ao Recife exatamente no momento em que se articulava o acontecimento da primeira turma – a turma que formaria às três, no ano 2000, e também já estava interessada no trabalho de Jung e na arte como um recurso transformador e disparador de processos de saúde no campo da saúde mental.

Segundo a coordenadora Margareth M., a arteterapia foi chegando na sua vida primeiramente devido ao fato de ter sempre se interessado por arte e pelo processo de criação. Segundo ela, era uma criança inventiva, que não cabia no modelo educacional onde estava, que sempre ia dali para outros lugares. Estudou psicologia, mas “*sentia que faltava alma na psicologia*”. Nas suas palavras:

*“[...]E aí, é... ouvi dizer que existia uma coisa chamada Arteterapia. Mas na época não tinha nenhuma publicação em português, não tinha internet, quer dizer, tinha uma internet ainda muito precária, uma coisa assim, isso... sei lá, 93, por aí, 94, 95, 93... aí eu disse, “então eu vou estudar artes porque aí dá pra juntar uma coisa com a outra”. É... Minha... tia, que é... assistente social, na época ela trabalhava na saúde mental, e aí ela conhecia Nise da Silveira. Então me levou pra conhecer o Museu das Imagens do Inconsciente, pra conhecer a Casa das Palmeiras, e pra conhecer Nise, então, isso foi também fundamental. E aí, também muito importante nesse trajeto, foi o segundo congresso de arteterapia que teve... no Rio de Janeiro. Eu soube, e aí... através da internet precária da época [sorrindo] eu acho que foi 98... tenho quase certeza..., 98 ou 99. E... que tava tendo esse congresso, e fui. E aí foi incrível porque eu olhei e fazia ‘Eita! As experiências que eu faço... elas são*

*de arteterapia! Porque o que esse povo tá falando é exatamente o que eu tenho feito, e o que tenho pensado'. E aí conheci o pessoal da Clínica Pomar, nessa ocasião. Daí voltei pra... Recife e nessa época eu coordenava alguns grupos de estudo. Então esses grupos de estudo tinham um período assim, de seis meses, dois meses, quando era uma introdução, uma coisa assim, nos mais... ousados, assim, de mais tempo, tinha tempo de estágio, aí ia estagiar numa instituição, no último até uma publicação, uma revistinha, a gente fez. E aí, paralelo a isso, teve um terceiro congresso, e nesse terceiro... aí eu me formei em psicologia, [...] minha monografia foi sobre a pintura como agente terapêutico, um estudo de caso... em saúde mental, e aí, eu escrevi esse trabalho no terceiro congresso de arteterapia, foi aprovado, foi o primeiro congresso que eu apresentei. E logo depois eu comecei a articular com o pessoal da Clínica Pomar, porque [...] em São Paulo tinha uma linha mais da Gestalt, e no Rio tinha uma linha junguiana, que era essa que me interessava. Então, a ideia era tentar trazer pra cá uma formação, já que eu não vivia numa condição de ir pra... pra lá, pra fazer. [...] E aí juntou um monte de pessoa que já tinha sido aluna e tal, foi... na época eu já conhecia Rivane, a gente já tinha algumas parcerias. Conhecia Frida também, e aí a gente foi aluna junta nessa turma. Nessa turma, eu era aluna e coordenadora. E pronto! E partindo daí... tem um bando de outra história [...].”*

Assim, a Arteterapia chegou formalmente ao Recife. Margareth M. foi responsável por estabelecer a ponte entre o que acontecia espontaneamente aqui e o que já acontecia de maneira mais sistematizada no Sudeste do país, mais precisamente no Rio de Janeiro. Mas aqui já existiam iniciativas de muitas pessoas no sentido desta articulação entre arte e psicologia. Era um movimento planetário, algo que estava acontecendo simultaneamente em vários lugares, e alguns já traçavam sistematizações mais profundas que outros. Segundo Frida, numa narrativa que ilustra também os primórdios da Arteterapia no Recife:

*“[...] quem primeiro me falou em arteterapia, é... foi um terapeuta chamado Paulo Hindemburgo, né?! A gente aqui em Recife, é... 1983, trazia ele pra fazer umas... é... psicoterapia. A cada dois meses ele vinha, com uma proposta que ele chamava, é... Epistemologia Convergente, [...] e... dentro disso ele falava de Arteterapia, foi a primeira pessoa que eu ouvi falar nessa história de arteterapia. E comigo, no trabalho que eu fazia pessoalmente, eu, eu trabalhei muito com mandalas, né?! E... é... eu tinha muita dificuldade da expressão na fala [...] Então eu fui vendo que aquele processo de alguma maneira, ele me possibilitou muito essa abertura da voz, né?! É... Então eu terminei o curso de psicologia em 85 e [...] eu resolvi que eu iria, é... chamar pessoas pra gente começar a fazer coisas com o barro que era a minha, a minha paixão o trabalho com, com escultura e tal, é... nessa época fazia várias coisas com arte na federal, com outros grupos, então assim, o grupo era experimental, era dar barro, e a gente trabalhar com barro, e... e ir vendo algumas coisas acontecerem, que eu também não, não colocava o nome de arteterapia, era uma coisa muito por aí, né?![...]Foi quando eu comecei a pegar uns livros com Gonzaga Leal, sobre arteterapia, que era tudo assim francês, inglês, e aí eu comecei assim, dava uns capítulos pra ser traduzido, ia lendo, e ia juntando e assim, muito numa coisa assim, muito experimental, é... [...] eu lia aquilo ali e levava prum grupo pra ler junto (risos), e vamos ver e experimentar. [...] eu não tinha nenhum contato com nada que acontecia, São Paulo e Rio, porque já estava acontecendo coisas mas eu não*

*tinha nenhum contato, é... [...] eu acho que tinha uma coisa muito intuitiva, que hoje eu vendo, [...] eu digo, alguma coisa se intuía pra um caminho, porque [...] assim, não tinha uma formação em arteterapia, tinha umas coisas que ia, seguindo, “bem, se eu vou falar sobre arteterapia eu vou ter que estudar histórico de arteterapia”, vou ver o que é isso. E era uma coisa assim, extremamente... não sei, eu acho que a alma foi seguindo. (Risos) [...] Mas o trabalho corporal sempre foi muito forte e aí ele foi se delimitando, num trabalho muito mais do corpo e arte, então foi.. Bem, é... nessa, nessa construção eu acho que cheguei nos trabalhos que tinha grupos de um ano e meio, começando a fazer pequenas experiências em alguma instituição, é quando eu conheço Margareth M., né?! [...] E... foi um encontro, assim que... veio a ampliar porque [...] com Margareth M. veio o movimento de contatos com o que tava mais fora, né, do contexto Pernambuco, né?! Então assim, a gente se conhece num salão de beleza, não é?! Fazendo unha, eu lá com uma, uma..., uma revista da pomar, e a gente conversa sobre isso, mas ela tava indo pra o encontro na Pomar, ela já tinha ido um ano antes, e... a ideia de trazer a formação né?! Quando Margareth M. traz a formação com Angela, então eu acho que esse contato com o macro né?! [...] eu não, realmente eu não, nunca pensei aonde isso me levaria, eu acho que a coisa foi crescendo à medida que eu fui vivendo, e aí chega a Formação da Pomar, aí já, além dessa, desse contato com Margareth M, o contato com Rivane, [...] Então assim, eu acho que aí foi também um encontro que eu acho que, [...] o que moveu nesse processo todo não foi muito “ah, aqui vai juntar aqui que vai dar aquilo ali, que vai dar algo”, né... eu acho que foi uma confluência mesmo, eu acho que afetiva, e eu acho que uma coisa de alma mesmo, assim, é por aqui, esse caminho, mas assim, eu acho que aí já falando nós, enquanto depois da gente organizar e formatar o Traços, mas foi um formato que foi é, o terreno foi muito mais pelo afeto e pela confluência de... assim, eu acho que de desejos não é?! Que, que se comunicava bem, do que assim, “a gente vai... a gente vai trilhar, a gente vai ter tantas turmas, a gente vai”, né?! Então acho que por isso, esse movimento, que hoje pra mim, eu considero um movimento grande, dentro da cidade que a gente vive, dentro do país eu acho também, né?! Eu acho que a gente pode dizer isso, em termos do que... é, é... os frutos que isso, né, com, com a própria UBAAT, com hoje a UBAAT ter como direção Margareth M. e Rivane, então assim, é um movimento que foi crescendo... e eu acho que tem muito a ver com a sua pesquisa, que é assim, o encantamento, né?! Eu acho que é o terreno mais fértil. Pra, pra produção de qualquer coisa, né?! (riso) E depois vem o... a teoria, eu acho que... eu acho que é isso. (risos) [...]”*

Vê-se que existe um discurso acerca do papel da intuição, de uma certa “magia” dos encontros. Todas falam sobre isso, não somente as coordenadoras, mas também as alunas relatam uma certa sincronicidade<sup>35</sup> – algo do numinoso que as levou a esse caminho. Penso que são pessoas de fé na vida! Ou melhor... o público da arteterapia não é um público excessiva e puramente racionalista. É incrível por exemplo, perceber a magia do caso do salão de beleza, conhecer assim alguém que hoje faz tão parte da sua vida, é no mínimo curioso. Faz parte desta “magia” o encontro afetivo não somente com a arteterapia, mas entre as pessoas que constituem

<sup>35</sup> Para saber mais sobre, ver: JUNG, Carl G. Sincronicidade. Coleção Obras completas de C. G. Jung, vol. VIII/3. Petrópolis: Vozes, 2007.

suas redes. Nos discursos das coordenadoras, constata-se que a própria criação da Traços se deu por “afeto”. Segundo Rivane:

*“Bom, a minha história com arteterapia, é tão interessante né Frida, te ouvir, porque aí eu vou vendo essa coisa meio orgânica também, né?! Que foi acontecendo e que... eu acho que não foi mesmo, né?! A gente nunca, realmente nunca pensou, tipo, nunca planejou uma estratégia assim, tipo “ai, vamos fazer isso e vai chegar...” foi acontecendo. Mas, o meu encontro com a arteterapia vem pela psicologia, né?! Vem pelo primeiro contato com Jung, e como ele, né, utilizava a arte, tanto utilizou no processo pessoal né?! Pra poder é... enfim, se cuidar né?! E poder se olhar, é... e desenvolver né?! A partir daí um olhar pra arte como uma coisa, né, de lidar com o criativo, com o empoderamento pessoal, como a criatividade né?! Como o salutar. E aí na verdade, me atraía muito mais a loucura do que a arte em si, né?! Então assim, o que me levou pra ir olhando a arte sempre foi através da questão da saúde mental, né?! Até do próprio Jung, né?! Os livros negros e depois o livro vermelho onde ele vai elaborar artisticamente, né, esteticamente uma vivência... do inconsciente mesmo. Aquilo me atraía. E aí teve na década de 90 uma mostra em São Paulo, que era... no cineclube, né, de São Paulo, que era “Cinema e Loucura” e aí passaram os filmes da Nise da Silveira, do “Imagens do Inconsciente”. E eu assim, tipo, conhecia muito pouco né?! Assim, de Nise, e tal, e quando eu vi aquilo, pra mim foi tipo incrível, é... eu lembro que eu olhei, eu falei “é isso que eu quero”, porque juntava, era um ponto de convergência assim, pra mim, de várias coisas que eu já gostava, né?! Da questão da mitologia, da própria psicologia analítica, e do trabalho empoderador em saúde mental, então pra mim, a arteterapia ela vai entrando, na verdade assim, ela entrou de maneira super insidiosa, eu nem nomeava assim, pra mim não era arteterapia, era “psicologia analítica que trabalhava com arte”, nera, o uso da arte em psicologia, né, muito mais do, da, do fazer da psicologia analítica. E aí quando eu vim morar aqui em Recife, aí eu conheci Margareth M., né, também assim, através da psicologia analítica [...], e através de contos e de, de mitos e tal, e a gente acabou.., e aí ela falou “ó, tá fazendo... eu vou trazer uma formação em arteterapia”, eu tinha acabado de conhecer Margareth M., eu sabia o que era arteterapia por ler Nise, né?! No material dela, mas eu não tinha uma experiência assim, também eu tava recém formada, né?! Não tinha nenhuma profundidade de trabalho em psicologia, assim, tava começando a atender, aí usava o recurso expressivo no processo, mas não nomeava, e porque não era realmente o processo de arteterapia. Era, né, recurso expressivo dentro dum processo com abordagem da psicologia analítica. E aí quando eu fui fazer a formação, né, que Margareth M. trouxe pra cá, né, que a gent... ela fazia um duplo papel, né, de coordenação e aluna, e aí também, aí conheci Frida, e aí a gente diz assim que foi através da arte que a gente se afinou também né, da formação, porque não foi através de uma questão mais, é... ideológica, e tal, foi num trabalho a gente fez, né?! A gente fez um trabalho sobre, é.. a passagem do meio, que ali eu olhei, e falei “pô, elas são as figuras com quem eu, vai... eu vou trabalhar né?!” E foi um trabalho que a gente fez, que era um trabalho sobre a passa... sobre essa história né, da maturidade, né, como é que a gente vive a crise da meia idade, na época era super distante (risos) a crise da meia idade (risos), e... a gente fez um trabalho super poético e aí também né, vem essa ideia, assim, da poiésis, né?! De uma criação, né, de uma clínica criativa, né?! Então, é, meu trabalho, sempre assim, ele é muito da arte, mas ele sempre foi muito da psicologia analítica também, né?! Sempre teve essa coisa muito próxima, né?! E aí... e depois assim, que eu fui me libertando, enfim, e*

*virando mais arte-terapeuta. Mesmo, né?! Mas ali foi acho que naquele momento que eu decidi que tipo, que a gente ia fazer alguma coisa, né?! E durante um tempo, essas formações foram acontecendo sempre com alguém de fora, [...] e aí, logo que a gente se forma, a gente já começa a sentir, acho que era um chamado mesmo né?! Era muito interessante porque a gente tava num momento, [...] no país, onde, né, tava tendo um movimento assim, né, tipo de um olhar pra arteterapia e aí a gente tinha um grupo que era super interessante aqui de Pernambuco, a gente [...] já saiu da formação montando a associação pernambucana, né?! E aí [...] a gente decidiu que... a gente tinha que ter uma formação também, né, com... professores daqui, né, que a gente tinha que começar um movimento pernambucano né?! Aqui, né, algo que começasse aqui.*

Vê-se que as pessoas chegam na Arteterapia muito por um caminho pessoal, além do profissional. É um caminho que alimenta seus criativos, seu processo de autoconhecimento, a liberação de seus próprios fluxos, e aí vira uma jornada profissional, ou seja, a partir da experiência pessoal percebem como aquilo pode auxiliar outras pessoas.

Interessante notar também que o que mais conta para estas mulheres é fazer com afeto, antes de qualquer sistematização havia o afeto – o prazer em trabalhar juntas, a confluência de desejos, o encantamento mútuo, e a partir daí surgiram todas as coisas. A partir do afeto as coisas foram brotando naturalmente. As coordenadoras são o próprio exemplo do estabelecimento de uma “Rede Criativa” – foi a partir de sua formação, de um trabalho arteterapêutico que fizeram juntas na sua formação, que perceberam a potência em trabalhar juntas, e a partir daí formaram uma rede que hoje forma outras pessoas, outras redes criativas.

Isto me faz pensar que as coordenadoras-professoras experimentaram, vivenciaram os métodos de que lançam mão. Não estão pregando algo que não vivem na prática, sua vivência é matéria para as suas aulas. Levam para as aulas, aquilo que as mobiliza, algo de que gostaram, algo que as tocou, e inclusive nos aconselham a isto – a levar para o *setting* sempre coisas que nos tocam, não que nos toquem num ponto de tal mobilização emocional que não consigamos trabalhar com aquilo, mas o que nos emociona e com o que possamos trabalhar. Ao perguntar acerca de como percebem sua relação com a arteterapia hoje, suas respostas se assemelham:

*Margareth M.: Ah, ela me conct...Ela me conecta o tempo inteiro na minha vida, em tudo que eu vejo, em tudo que... me inspira, então..., como eu me expresso, como eu me organizo emocionalmente, através da escrita, do desenho, da colagem... Então não é uma coisa que tem a ver só com o meu trabalho, né, especificamente, acho que tem a ver com a minha proposta de regulação da minha saúde. E, de, do mundo. Por aí.*

*Rivane: Acho que, sei lá... [...] Não sei, de que maneira ela não se conecta com a minha vida, né?! (Risos) É... eu tenho um processo, pessoal, né, que, assim de, de psicoterapia, onde eu sou convidada também, a fazer, né, a produzir expressivamente, é... então isso pra mim é importante, me ajuda né?! Acho que Frida usou uma expressão que é bem... rica né, que é dar voz, né,*

*às vezes, ela... muitas vezes a arte ajuda a gente a dizer coisas, que a gente não diria de outro jeito, é, humm... aí no processo pessoal e que na verdade, é no processo de todas as áreas da minha vida, né, porque, eu sou arteterapeuta, eu falo sobre isso cotidianamente, a gente pensa a formação, a gente tá o tempo todo, né?! Quando eu vejo, coisas, é, sei lá, eu vou numa exposição, eu tô pensando na formação, eu vejo, né, a gente fez um, a gente participou de um grupo outro dia, de, é... de história da arte pernambucana e aí a gente tá também articulando de que maneira a arte se relaciona com a arteterapia então é.. eu não consigo ver, né, ou viabilizar a minha vida, sem a arteterapia. Assim, isso me constitui, né?! Assim, eu s... é um lugar importante, é um lugar que me legitima, é um lugar, de conforto, de inquietação, né?! A gente... de identidade, de identidade pessoal e profissional, eu não me vejo, não me vejo sem.*

*Frida: É... eu me identifico com essa... com essa questão da identidade. Né?! Porque realmente, não... não consigo, né, eu acho que, dentro desse... espaço profissional, assim, muitas outras, é... vamos dizer assim, formas de trabalho chegaram, passaram e foram embora, e a arteterapia ela se mantém, né, nesse eixo. Então assim, eu não me vejo, é, é, é como você falou, no dia a dia ela tá presente na ideia, tá presente profissionalmente, pessoalmente, nas relações, né?! É... institucionalmente. Porque aí também, aí até eu falando do Traços, a gente tá totalmente envolvido como é, é, promover profissionalmente a arteterapia, né?! Então assim, eu acho que é, é meio alma, meio o corpo, e... (risos) né, é identidade mesmo. É isso.*

O profissional e o pessoal são complementares para elas, a arteterapia está para todas num lugar do profissional em relação direta com a subjetividade de cada uma. Para elas, o formato do curso também tangencia o terapêutico, o mergulho, este ato de conhecer se autoconhecendo. Ao lhes perguntar sobre seus próprios processos formativos, é possível encontrar pontos em comum com as sensações evocadas pelas estudantes da minha turma. De acordo com a coordenadora Rivane, sobre sua formação:

*“Ah, a formação era tipo, incrível, assim, era um lugar de muuuito mergulho, era um lugar de... de muita troca, de muita profundidade, né, mesmo ela não tendo esse viés que era um viés de trabalho de art... um grupo né de arteterapia, mas essa... esse aspecto vivencial, né, chamava a gente pra muita profundidade né, então, foi um momento assim, pra mim, pessoalmente muito importante, né [...] Eu gostava que só ass... adorava fazer os trabalhos, assim, ficava feliz, tinha uma coisa lúdica né, na formação assim, que era muito... muito gostosa. Mas eu não sei se isso é geral, assim, acho que em todas as coisas da vid... da minha vida..., daí quando eu olho eu falo “pô, eu podia ter estu... (rindo) ou, naquela época eu podia ter lido tal coisa, podia, sei lá, tenho um certo olhar, mas eu acho que é um olhar geral pra todas as coisas que eu faço, falo “pô, podia ter lido mais, podia ter... né?!”, não podia, né, não fiz, fiz o que... o que era possível. Me diverti bastante, acho que estudei, mergulhei. [...]”*

Sobre isso, uma das colegas de turma me perguntou como eu iria fazer para separar o terapêutico do formativo nessa pesquisa. Foi uma excelente pergunta. Não sei se é possível separar, e nem se é desejoso, já que aqui se fala de vivência. As histórias de vida estão bastante implicadas na nossa formação em arteterapia.

Trazendo as histórias de vida das alunas entrevistadas e como chegaram até a formação, pude constatar que parte delas são psicólogas, há uma assistente social, outras vêm do campo da educação e arte-educação. Nem todas eram envolvidas com o fazer artístico. As que vieram da psicologia jamais haviam ouvido falar em arteterapia durante sua graduação. Há aquelas que não possuíam a menor intimidade com recursos expressivos, outras praticavam este fazer cotidianamente. Deste modo, para uma parte delas, este contato revelou um mundo novo – o mundo do fazer criativo, e para outra parte, este contato alimentou ainda mais seus fazeres, ampliando recursos e possibilidades.

Algumas conheceram a arteterapia pelo fato de fazerem terapia com uma das coordenadoras do curso, outras foram incentivadas por amigos que já haviam conhecido algo de arteterapia, ou mesmo parentes que já haviam feito a formação. Das 8 entrevistadas em grupo, apenas 3 já haviam tido alguma vivência com arteterapia, as três devido ao seu processo terapêutico, e uma destas devido a trabalhar no espaço Rizoma, onde acontecem nossas aulas, e onde as práticas de assistência psicossocial estão totalmente transpassadas pelo fazer arteterapêutico. Das estudantes, 5 não possuíam nenhuma vivência na área, e destas, para duas delas era algo completamente novo. Para as demais havia um mínimo conhecimento prévio.

Muitas relatam, como as coordenadoras, um “chamado intuitivo”, algo que as convocou para a experiência, algo do numinoso, uma certa magia sincrônica dos inícios importantes. Há uma mística para a maioria nesse desvelar, falam: “foi intuitivo”, “foi do inconsciente”, etc. As experiências são tão diversas, que uma das colegas relata sua experiência em uma escola Waldorf, o que segundo ela, a colocou em contato com o fazer expressivo e artístico desde a infância e outra colega diz que não conhecia nem uma caneta nanquim.

Sobre esta mística, falou Nise: *“como eu nunca pensei nisso antes? Parece que toda a minha vida tava levando a isso assim. Foi uma sensação de integração absurda”*. Já Clarissa disse: *“eu meio que caí de paraquedas assim na arteterapia né?! Eu não sabia nada, eu não conhecia nada dos materiais. Foi bem que um episódio... sincrônico assim na minha vida. [...] eu senti que era tipo, as pessoas tavam falando sobre isso pra mim, e decidi fazer”*.

Uma das colegas que é arte-educadora relatou o desejo antigo de articular psicologia e arte, mas que para fazer esta articulação, na época em que ela se formou, era necessário fazer as duas graduações. Segundo ela, Angela:

*“Quando eu me formei, em 99, em arte-educação na federal, a possibilidade que a gente tinha de trabalhar com arteterapia era fazer uma outra faculdade de psicologia. Tipo, a gente nunca tinha ouvido falar em Arteterapia, e quase*

*todo mundo que se formou comigo queria trabalhar com isso mas ninguém queria fazer uma outra faculdade de psicologia [...] eu já tinha lido bastante sobre isso. E já tinha conversado com minha irmã bastante também sobre isso. Era uma coisa que eu queria muito fazer. E... acho que da metade do curso pro final, meio que eu já tinha... já tava planejando exatamente como eu queria trabalhar. Então... eu acho que tipo, não foi aleatório, pra mim não foi aleatório. Realmente, assim, o fato de fazer esse curso foi uma retomada de coisas que eu queria fazer quando era muito nova, que foi quando eu me formei, mas enfim, por causa da minha outra profissão eu não tinha essa possibilidade desse estudo [...]"*

Algumas já esperavam para fazer a formação há algum tempo, uma desejava entrar quando fosse uma turma de especialização, outra porque havia engravidado e esperava a criança se desenvolver mais para fazer, e outra porque não sabia que existia em Recife. Segundo Edith:

*"[...] sempre tive uma paixão muito grande por artes em geral, né, mais artes plásticas. Gosto muito de mexer com as mãos, de artesanato, pintura, é... o que der, né?! Gosto de mexer com um pouquinho de tudo né?! [...] Me afastei do trabalho e ficava brincando né, com essa coisa [...] de... fazer arte por conta própria. Mas tinha uma vontade de estudar, achava que era arte-educação. Alguma coisa nesse sentido. E aí foi o seguinte, teve uma vez que eu terminei um desenho, [...] sabe aquele desenho que sai assim, totalmente intuitivo?! E aí na hora, no dia, eu tinha que fazer pouco tempo, que eu comecei a mexer com o computador, e fui lá, só abria o "djabo" do computador pra fazer pesquisa. Então eu usava o google, pra fazer pergunta, qualquer coisa que eu queria saber, aí eu botei "arte por intuição", uma coisa assim, sabe?! Uma coisa assim! Aí saiu lá, quando eu comecei a ler, disse que, que que negócio interessante. Aí passei um tempo investigando. Aí li um pouquinho aqui sobre Carl Jung, sobre num sei quê.. Nise da Silveira foi quem mais me encantou. E... e aí eu fui me encantando. [...] Vi o pessoal oferecendo o curso, e... primeiro eu vi em Salvador, aí tipo um ano, dois anos depois eu vi aqui."*

Das colegas que vieram da psicologia e assistência social, todas mostraram que havia alguma inquietação com o fazer tradicional da psicologia e da assistência social, ou pelo excesso de fala em consultório e a restrição a este aspecto, ou pela ótica geralmente adotada nos espaços de saúde. Segundo Lygia:

*"Eu sentia [...] que a faculdade não tinha dado muitas ferramentas pra isso, para trabalhar com grupo, ou pra fazer qualquer coisa no consultório que não fosse conversar. [...] Eu sentia, por ter feito terapia muito tempo, [...] que a minha própria terapia tinha chegado num momento que a fala não avançava muito mais, não tinha muito o que ser dito e isso então era um incômodo que veio de ter feito terapia, porque como psicóloga eu não tinha quase nenhuma experiência quando eu conheci arteterapia, então não era por isso. Mas como sujeita, eu achava que em algum momento tinha ficado muito limitado, chegou... eu falava ela já tinha falado, já tinha compreendido, e eu ficava me perguntando é isso? Só isso que a gente vai... esse é o limite da.. da terapia assim?! E aí eu vi que, será que é o limite, será que as outras coisas tem algo pra contribuir? Mas não foi por ter tido uma trajetória com arte, não foi por ter tido uma identificação forte com arte na minha vida, é... muito pelo contrário, eu fui criada muito.. é... não levo muito jeito, não é uma coisa que eu me aproximo muito naturalmente assim. Mas tinha essa questão na*

*psicologia de sentir que faltavam ferramentas, fora só a mente e conversar. E aí eu vi essa possibilidade.”*

Do mesmo modo, Margareth N.:

*“Então, eu... eu sou assistente social de formação e sempre trabalhei, desde que me formei, trabalhei com, com gente. E eu vinha muito... questionando, a... a ótica do meu trabalho... Né?! Com gente, eu queria continuar, mas de um outro jeito, de uma outra forma. E eu comecei a fazer terapia, também uma história bem parecida com a de Clarissa, a fazer terapia com Margareth Mee. E... na terapia ela fazia alguns processos arteterapêuticos, não era... não era puramente arteterapia, mas tinha sessões que ela utilizava recursos arteterapêuticos. E foi quando eu conheci a arteterapia. Depois, eu saí da terapia com Margareth Mee, e poucos meses depois, é... eu fui trabalhar com uma... com uma... é... foi trabalhar comigo uma psicóloga que tava fazendo formação em arteterapia no Rizoma. E aí ela dizia, ‘Margareth N., poxa, é a tua cara, tua cara, quando abrir uma vaga... quando abrir a inscrição, eu te aviso.’”*

Há também a experiência de quem já vinha da área de artes, e estava buscando desenvolver-se nesse campo, como Florence:

*“É... minha formação é em arte-educação e aí eu procurei a arteterapia pra ampliar mesmo as possibilidades de trabalho e... eu queria fazer a especialização pra partir pra um mestrado em criatividade, e.. tava procurando uma especialização que... sei lá, que me agradasse, que me chamasse atenção, e foi quando apareceu o workshop, né?! De Arteterapia, e eu fiz e me interessei, mas num teve assim nada... nada exatamente assim, muito especial que me levou não, realmente eu tava afim de fazer uma especialização, e ao fazer o workshop despertou a vontade, e é isso...”*

As participantes do curso apresentam um discurso de como fazer a formação foi importante para se reencontrar em seus desejos, em seus interesses, ou mesmo para desenvolver projetos pessoais e profissionais. A formação facilitou seus processos de autoconhecimento e o desvelar de antigas aspirações. São mulheres que às vezes deixam seu criativo de lado, ou para cuidar dos negócios, do sustento da família, ou para cuidar de um parente adoecido, ou para encarar o mundo do trabalho e a vida adulta.

Quase sempre há uma pessoa que, misteriosamente, aponta o caminho para cada uma de nós: o amigo da academia de ginástica, a amiga do trabalho, o namorado, o filho, uma visita que veio passar uns dias, a professora, a terapeuta, etc. Estas pessoas dizem ter recebido um “chamado”, e em alguns casos, estes sujeitos que apontam, apontam esse caminho num contexto de dificuldade, de desordem, de desintegração, de falta de plenitude nas vidas destas pessoas: o fim de um relacionamento sufocante, a insatisfação profissional, a insatisfação pessoal, emocional, etc. São heroínas que passaram por uma jornada pessoal de dificuldades e alegrias, às quais o processo formativo ajudou a olhar para estas questões, como curadoras feridas, que

conhecem a si mesmas e enfrentam suas dores para poder auxiliar no processo do outro. Sobre esse aspecto, Hanna traz um relato que me emocionou muito:

*“É, eu... tava num processo bem doloroso de um término de relacionamento de 12 anos na minha vida. Tava sofrendo muito. E aí foi quando eu recebi uma visita de uma amiga que passou uma semana comigo. Ela pintava telas, fazia bolsas artesanais com pintura, tinha muitas tintas... e ela passou uma semana comigo, e aí eu tava um dia assim sentadinha numa cadeira de balanço e aí ela lá né?! Ela me pediu uma camisa velha e aí ela começou a pintar. E aí depois ela chegou e me deu de presente, né?! Era... eu estava nessa camisa, assim, com um olhar bem triste, mas aquilo me moveu muito, né?! Aí eu... eu digo, eu preciso sair né desse estágio de sofrimento de alguma forma. E aí ela deixava muito à vontade as tintas... e aí eu comecei a pegar camisas velhas minhas, camisetas velhas, e aí eu comecei a pintar né?! Assim, as tintas sempre fizeram parte da minha vida, desde a minha mãe, que pintava, pintava panos de prato, não eram pinturas assim... mas assim, as tintas, eu sempre tinha esse contato com tintas. E aí eu comecei a pintar, né?! As primeiras camisas eram árvores, eu lembro que eram sempre árvores, mas tinha árvores com galhos secos, é... escuras, sempre, sempre marrons, pretas, cinzas... mas eu sentia que aquilo ali, quando eu parava pra fazer aquilo, eu sentia que que algo, assim, melhorava em mim, e aí, a partir disso eu fui pegando camisas e fui começando esse processo, e aí começaram a vir cores, né?! Depois de um tempo começaram a surgir flores nessas árvores... e eu sentia que aquilo ali, é... aliviava muito, aquele meu sofrimento né?!”*

As pessoas que fazem as pontes entre o que se está vivendo e o processo em arteterapia são verdadeiros magos que auxiliam o herói na luta contra o dragão que mora dentro de cada um. Acompanhar o processo de Hanna de perto, e ver a sequência das suas árvores expressas, ver as transformações que lhe aconteceram, foi como ver alguém desabrochar em flor.

As coordenadoras apontam isso que se vê, dizendo que sempre há um discurso das pessoas que participam da formação, ou de entes próximos, de como esse processo é disparador de transformações nestas pessoas. Segundo a coordenadora Margareth M.: “[...] *todo final de curso, assim, há um discurso que diz assim, isso mexeu muito comigo e isso transformou um aspecto de minha vida. Em todas as turmas. E aí, isso é incrível, né?!”*

Acho que isso é prova viva da eficácia do processo arteterapêutico, mesmo em espaço formativo, para o que Mihalyi (1999) vai chamar “liberação do fluxo criativo”. Ao liberarmos o fluxo criativo, liberamos a criatividade para as nossas vidas. Passamos a ter mais condições de escolher como queremos viver. Nesse sentido, questionei acerca de como a Arteterapia reverberou e reverbera na vida destas mulheres, e segundo Clarissa:

*“[...] a Formação ela é formação profissional, mas ela também, ela trabalha muitas questões em você, né?! Até porque pra você poder fazer qualquer técnica, seja com grupo ou individual, você tem que passar por ela, né?! Então, querendo ou não é um processo que também é um processo seu. Então ela me sensibilizou muito mais pra aspectos pessoais e também abriu portas*

*enormes assim, pra coisas que eu quero fazer, que eu nunca... eu não tinha a noção do que era, eu não sabia a dimensão do que eu queria trabalhar na minha vida e agora com a arteterapia, assim, eu realmente tenho... sou muito mais inspirada pra o que eu quero fazer... tanto na academia quanto na vida prática assim, mesmo né?! No dia a dia.”*

Isto ilustra a relação já desenhada ao longo do texto entre autoconhecimento e conhecimento na formação em arteterapia. Sobre o que faz com que seja um processo formativo do pessoal e do profissional, e de como estes processos estão entrelaçados. Quando fiz esta pergunta, me responderam com relatos de transformação pessoal, na maioria dos quais, a parte profissional é uma parte significativa, importante, fundamental, mas ainda é uma parte da transformação total – criativa, subjetiva, que passou pelo autoconhecimento, pela retomada de rotas perdidas, pela tomada de rotas novas, de consciência de si no mundo. Isto tem a ver com um conhecimento que envolve a minha vivência, ou que parte da minha vivência para tocar e assentar em mim.

Como disse Hanna:

*“É... tem a coisa do lado profissional, né?! Que acho que... foi uma poorta que se abriu, que eu queria muito num é?! Buscar outras coisas na minha vida, e aí eu acho que a arteterapia assim, nesse sentido tem esse lado profissional. [...] Mas... eu acho que a arteterapia ela... ela abriu muitas trilhas na minha vida, sabe?! Assim, muitos caminhos, tanto, é... de autoconhecimento, né?! A ter contato com... com lados escuros, com lados das sombras mesmo. Que estavam ali, que eu nem tinha eu acho, conhecimento disso, que através das expressões artísticas que foram se revelando através de imagens pra mim, coisas que tavam mesmo veladas, né?! Então, assim, nesse sentido de reconhece-las, de ressignifica-las, e também, de vôos assim, sabe?! Bem intensos, criativos, que foi uma coisa... que é muito forte, né?! Essa coisa da liberação do fluxo criativo, hoje eu me sinto uma pessoa muito melhor, muito melhor depois da arteterapia. Inclusive na minha casa, assim, na relação mesmo, com meu filho, né, assim, hoje em dia, assim, eu... sabe?! Essa coisa do ritual... né?! Que a Arteterapia tem de ritualizar..., até o espaço, né?! Esse espaço acolhedor, aconchegante, isso eu fui levando também, até pra minha casa, também. Assim, de acender velas, incensos, é... cheirinhos né?! De colocar meus trabalhos, assim, também..., de poder colocar, então assim, eu me sinto hoje uma pessoa, bem mais criativa, eu acho que isso, a questão da qualidade de vida, melhorou muito. Na minha vida, a arteterapia, muito muito mesmo, e eu sei que isso é um processo contínuo né?! Sempre.”*

O prazer de aprender algo que envolve meu ser inteiro, e não apenas meu ser racional, que não se volta apenas para o meu ser profissional, tem relação profunda com a ideia de reencantamento, pois está articulado com a ideia do prazer, do afeto, de ser afetado pelo fazer formativo, de sacralizar o espaço-tempo do conhecimento, desse fazer formativo tocar em mim e me mostrar algo de mim, além de me ensinar coisas práticas, desse fazer educativo tocar na

minha vida e me ajudar a tocar coisas que preciso viver para mim e comigo mesma. De acordo com a aluna Margareth N.:

*“[...] Pra mim assim, pessoalmente, tem um marco muito... muito definido: antes e depois da arteterapia, sabe?! Antes e depois da formação em arteterapia. E, eu... Pessoalmente falando foi muito gostoso, assim, poder... ao mesmo tempo que eu estava conhecendo uma possibilidade outra de uma atuação profissional, eu estar também me conhecendo. Fazer isso junto, foi assim, foi avassalador pra mim. [...] A arteterapia ela é uma... uma coisa que eu quero... pra minha vida pessoal, é uma coisa muito louca, porque ela vem com uma proposta de ser formação, né?! Uma formação profissional, mas que é para além disso, ela é pra isso também, mas ela é pra o meu enamoramento, assim, eu me gosto muito mais, eu sou muito mais feliz depois que a arteterapia chegou na minha história.”*

Enamorar-se através da educação só é possível se o espaço educativo for encantado, se for divertido, se for prazeroso, se for sensorial, se oportunizar um conhecimento que se articula ao meu viver, e não com um foco enorme em abstrações que não significam na minha vida. A partir do processo educativo, posso reencantar também outros aspectos, outros espaços ao meu redor – minha casa, meu espaço de trabalho, minha vida. Para Nise:

*“[...] a arteterapia veio pra mim nesse sussurro aí, de intuição, é... eu tava num momento muito... de abismo assim, de não ver saídas, de achar o mundo adulto muito cinza, muito escuro, muito duro, muito sem vida, né?! Tipo, só obrigações, só trabalhar demais, só dureza, assim... e aí... começou a aparecer algumas rachaduras nesse processo, que acho que também teve a coisa que eu procurei a ayurveda, que me ajudou muito, a yoga já tava me ajudando... teve outras coisas também, mas eu sinto que arteterapia ela entrou como uma possibilidade de reencantar a minha vida, assim, a minha forma de viver, tipo... Se tornou muito mais, realmente, do que algo da minha profissão[...] Mas eu vejo isso assim, tipo, de ter acontecido esse processo de integração entre coisas que são tão vitais pra mim e que eu tinha deixado, tava duro não por eu ser adulta, tava duro porque eu tinha deixado coisas vitais embaixo do tapete. Né?! Então... tipo resgatar até a coisa agora do canto, sabe?! Ter ido cantar, tipo... Ter voltado a dançar. Ter... ter ritualizado também muitas coisas que tavam precisando ser simbolizadas de uma outra forma, assim. No cotidiano, e ter aprendido a me escutar mais, eu acho que foi isso assim, e... e é isso, é um novo paradigma de como viver. É isso que tá... tá rolando ainda (risos).”*

Ao separar prazer e responsabilidade, afeto e carreira profissional, ao separar corpo e mente, acabamos vivendo um mundo cinza, estressante, de durezas e poucas flexibilidades. Quando ela fala: “tava duro não por eu ser adulta, tava duro porque eu tinha deixado coisas vitais embaixo do tapete”, para mim essa fala representa exatamente a dimensão do desencanto gerado por todo o sistema em que vivemos, e que se retroalimenta num ciclo burocrático e tedioso, do qual a educação formal é uma parte. Encontrar maneiras de fruir, de relaxar, de viver o ócio, de viver o criativo, numa sociedade que prioriza o formal, o compartimentado, o competitivo, o desencantado, é nadar contra a corrente, é buscar ilhas de saúde física e

emocional, no meio de tanta dureza. Justamente por isso a escola tem aí um papel fundamental, de ser uma chave na direção do reencantamento, pois se formos educados para viver de uma forma mais complexa, integrada, onde a gente possa tecer junto as várias dimensões de nós mesmos: razão, paixão, afeto, profissão, aí, quem sabe que interessante será estar num espaço educativo, onde reaprendo a sentir e me permito a viver, e não estou sendo apenas incentivado a me preocupar com a minha sobre-vivência.

## 5.2 EIXO PEDAGÓGICO – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS

No eixo pedagógico, busquei compreender como a formação acontece para as coordenadoras. Como surge e quais as suas características – público, currículo, diferenças em relação às demais formações brasileiras, como se situa o corpo neste fazer pedagógico, em que pedagogias as coordenadoras-professoras bebem, como é para elas dar aulas em arteterapia e o que consideram uma boa aula em arteterapia.

Segundo a coordenadora Rivane, a abertura da formação da Traços aconteceu de forma bem orgânica. Como já foi descrito anteriormente pelos seus próprios depoimentos, elas se encontraram durante a formação, mais precisamente a partir de um trabalho que fizeram juntas, e sentiram que tinham o que dizer, que desejavam contribuir com a arteterapia. Em suas palavras:

*“[...] a gente achou que podia ter uma, né, uma formação, e que seria bacana, e que, seria, né... a gente instigar também as pessoas a pensarem com a gente, a viverem algumas coisas ali. Construir uma arteterapia criativa, de verdade, porque parece que é, parece que é óbvio mas não é tão óbvio, né, tem arteterapia que é pouco criativa, sentir que a gente tem que fazer uma coisa mais criativa, [...] mais livre, né, mais libertadora também.”*

Essa concepção do mais criativo, do mais livre e do mais libertador, tem a ver com o formato da formação livre, tem a ver com um processo formativo menos escolarizado em alguma dimensão.

A primeira formação em Arteterapia no Recife foi a da Clínica Pomar, em 2000. Em 2002 a Traços abre sua primeira turma, e durante anos, Traços e Pomar tinham turmas simultâneas no Recife, ou seja, possuíamos duas formações. Duas das coordenadoras da Traços faziam a coordenação local da formação da Pomar, já que ela é uma formação carioca. A escolha de trazer a Clínica Pomar se pautou na abordagem junguiana do curso, no vínculo com Angela Philippini, figura emblemática da Arteterapia no Brasil, das pessoas que mais produz e trabalha pela área.

A outra opção seria trazer a formação da Sedes Sapientiae, cuja abordagem é gestáltica. Estas eram as duas formações mais sistematizadas, com maior estrada em termos de formação em Arteterapia do país. No Brasil inteiro, como aqui em Recife, havia gente fazendo grupos de estudo, gente se organizando nesse sentido, mas a Clínica Pomar e o Sedes Sapientiae já estavam na estrada desde a década de 80, portanto eles tinham mais experiência nesse sentido.

De acordo com a coordenadora Margareth Mee:

*“[...] receber a Clínica Pomar, eu acho que pra mim tem um sentido importante, que é na época, sei lá, eu tinha vinte e poucos anos, então era assim, tá recebendo... tipo Deus, que ia poder trazer... é... aquela matéria que eu tanto queria aprender. E foi muito massa. Foi incrível, assim, foi muito difícil, porque era uma formação que na época não..., ninguém conhecia, era... não se falava disso nos cursos, o povo.. “É o quê?”. Tinha muito..., em 2000?! Pra conseguir os estágios também não era fácil, na época, então [...]”*

Foi, portanto, o modelo curricular e pedagógico da Clínica Pomar que inspirou a Traços. Este modelo, que já possuía estágio, por exemplo, foi o modelo que inspirou também os parâmetros, a estrutura curricular definida pela UBAAT como estrutura básica, modelo para as formações no Brasil. Isto significa que a formação é livre, mas obedece a um currículo mínimo, básico, exigido pela União Brasileira de Associações de Arteterapeutas. Além deste currículo, há também as especificidades do nosso currículo pernambucano, e aí entra a liberdade criativa, e as demandas específicas da coordenação local. Em relação a isto, praticamente em toda turma ocorrem mudanças curriculares, pois seus programas pedagógicos são sempre revistos. Há alguns anos, poucos, deixou de existir a formação da Pomar aqui, e hoje estamos apenas com a Formação da Traços.

“Traços” deriva da ideia de incompletude, de conexões, linhas, desenho, como disse a coordenadora Margareth M.: *“de traço em traço se chega a um monte de canto”*. E Segundo a coordenadora Rivane: *“a gente queria que alguma coisa que falasse um pouco de fluidez [...] Eu não lembro quem falou Traços, mas a gente pensou ‘Rabisco’, alguma coisa que não fosse também, é.. o desenho finalizado, algo que apontasse pra alguma coisa que pudesse... tá em construção, né?!”*. Essas definições falam sobre o caráter fluido, aberto, não-fechado da formação. É importante destacar essa informação, pois de fato, ao longo desses dois anos, pudemos ver que sugestões e críticas eram acatadas pelas coordenadoras ao longo do curso, e do nosso curso para o curso seguinte. Também nas aulas, existia flexibilidade na mudança de cursos. Apesar de se tratar de uma instituição, ela não possui um caráter rígido, há possibilidades de criação.

O currículo da Traços inova e se diferencia dos demais currículos de formações brasileiras: ao inaugurar a disciplina de Cultura Popular e Saúde; quando dá um maior foco na dimensão artística do fazer arteterapêutico, se preocupando com este lugar do criativo, não se subordinando tanto à psicologia, como é o lugar comum da maioria das formações brasileiras; também inovou quando se articulou com a especialização *latu sensu*; inova com o lugar que o corpo assume no processo formativo; e atualmente nosso curso, diferentemente de outros, possui todos os professores e professoras formados em arteterapia. Segundo Margareth M.:

*“[...] tem uma alma do Traços, né?! Basicamente todos os professores e professoras são arteterapeutas, e isso muda muito, porque todo mundo tem muita vivência de... teórica e prática na área. Então isso dá um tom diferente à formação de vocês.*

*Eu: Geralmente, não necessariamente é assim?!*

*Margareth M.: Não necessariamente, só em algumas cadeiras. E a gente consegue... todas.”*

Em relação ao público da formação, geralmente as turmas tem em torno de 20 a 25 pessoas inicialmente, já tendo havido turmas de 30 a 32 alunos, principalmente quando se tratava de uma especialização *latu-sensu*. Ao longo do curso geralmente ocorrem algumas desistências, e geralmente ficam turmas com 17/18 pessoas. A minha turma foi das que findou com um número menor de alunas – fomos 13 no total.

Segundo as coordenadoras, geralmente as pessoas que procuram a formação em arteterapia são das áreas de humanas e de saúde. Há muitas pessoas da área de Educação, e raramente aparecem pessoas da área de exatas para cursar a formação. Há uma hegemonia de mulheres, o que segundo a coordenadora Rivane, aponta para um aspecto social, no qual as mulheres ainda ocupam mais as profissões de cuidado do que os homens.

Através da entrevista às colegas de turma, surgiu a questão acerca da classe social a que pertencem as pessoas que procuram a formação em Arteterapia. Ao conversar com as coordenadoras sobre isto, vimos que de fato, se trata de um público de classe média, classe média alta, que pode bancar toda a estrutura da formação. Segundo elas, é difícil tornar a formação mais acessível financeiramente, devido ao fato de que não se trata de uma pós-graduação vinculada à uma universidade pública. De acordo com Margareth M.:

*“[...] O que a gente tem como política, dentro do... do... curso, é... sempre ter um aluno bolsista. E sempre ter assim, umas, é, várias... condições de negociação do valor pra algumas pessoas que solicitam. Então isso, já é assim... já faz uma certa diferença, né?! Porque muitos cursos de pós-graduação não tem nem essa conversa. Então... E a gente acha que isso é fundamental.”*

Em relação a isto, fiquei refletindo que uma outra contrapartida mais “social” da formação é a política de estágio. Ao entrarmos no campo do estágio, nós que estamos aprendendo, não podemos cobrar pelo serviço que estaremos prestando. Mesmo que sejamos aprendizes, estamos sob supervisão, não é um processo que se dá de forma amadora, mesmo assim, não deixa de ser um laboratório, onde experimentamos nosso fazer. Isso pode não aliviar o custo que a formação tem para nós, com certeza não alivia, afinal arcamos com todos os custos de materiais expressivos, mas com certeza, democratiza o acesso para aquelas pessoas que não podem pagar por um processo terapêutico em grupo, que desejam fazê-lo, e que se tornam o público dos nossos estágios.

Segundo Rivane, ela percebe também que o público da formação em Arteterapia tem se tornado mais jovem. Segundo ela: *“No começo eram pessoas mais velhas, e até, era um pouco assim ‘ah, eu quero fazer, eu vou me aposentar, eu quero fazer alguma coisa, num sei quê...’ [...]”*. Frida complementa falando que para as pessoas que cursaram a Arteterapia anteriormente, ela era como uma segunda opção profissional, e segundo elas, hoje já existe um público mais jovem, que acabou de se formar, e entra na Arteterapia percebendo-a como uma primeira opção profissional. Também argumentam que têm chegado junto um público que trabalha com práticas integrativas em saúde, e que inclusive se volta para uma perspectiva mais social, mais interessada em trabalhar no SUS, por exemplo, e não tanto em consultório.

Para pensar a “incorporação do conhecimento”, perguntei às coordenadoras sobre o lugar que o corpo assume na formação da Traços, e Rivane e Frida me responderam, num diálogo bastante interessante para a perspectiva adotada neste trabalho acerca da importância do corpo estar presente no processo educativo que se propõe vivencial. Segundo elas:

*Rivane: “[...] o corpo tem um lugar assim, beem importan... Beem central, né?! Porque... primeiro que sem corpo não tem nada! [Risos] [...] a gente pensou uma maneira de.. de organizar a formação onde o corpo... tivesse um lugar central, assim, o lugar que cabe, né?! Ele, assim, não no sentido: o corpo em detrimento de outras coisas, mas é colocando ele, onde ele sempre teve que tá, né, assim, no centro de uma experiência, que se a gente pensa na pessoa toda, como é que a pessoa não tem corpo, né, o que a gente vê em muitas formações é: a pessoa só tem cabeça, né?! E ela fica vivendo as coisas, intelectualmente. [...] Tipo, toda vivência, toda num sei que lá, não existe nada que não passe pelo corpo, que não esteja no corpo, que não, né, que não seja encarnado, incorporado, né, então... acho que tem um lugar beem central. Uma das questões, às vezes que é meio delicada, é de que maneira a gente ia falar né, um pouco da psicologia analítica e da análise bioenergética, né?! É... se teria, a gente privilegiaria né, uma abordagem ou outra. Uma das questões era “ai a bioenergética, ela entraria aonde, então?”. Né?! E a gente pensando até nas abordagens que a gente tem como referências, né, de trabalho, e a gente... aí vai pincelar, né um pouco das duas abordagens,*

*falando um pouco de cada abordagem, mas falando além de tudo do... o corpo na arte, né, o corpo... é... o corpo na sociedade.*

*Frida: ... do Brasil, [...] que eu saiba, eu acho que é a única formação com linguagens corporais, assim tão focada, né, tendo alguma teoria do trabalho corporal, isso foi se desenvolvendo a cada turma de uma forma diferente, né?! A gente foi buscando também, é... e tá buscando cada vez mais, né?! Essa... esse deslocamento de uma teoria psicológica explicitamente estudada, para focar no objeto da arteterapia, que é a criatividade. Então na criatividade tudo isso tá dentro [...] e isso a gente tá no processo de desenvolver ainda, né?! De como esse corpo ele chega num olhar da arteterapia. Né, então acho que esse é um processo que ainda tá em construção.*

*Rivane: [...] É, e é engraçado porque uma turma sempre foi, em todos os níveis, diferente uma da outra, né?! Mas essa história do corpo sempre foi muito emblemática, né, pra gente, assim, né?! Como, é, é, é, tem uma coisa central do corpo, a gente vai entendendo, por exemplo, com, né, se num primeiro momento a gente falava “então é da bioenergética?”. Mas assim, o corpo é de quem, né?! O corpo é da arte. O corpo é da arteterapia. Então hoje a gente tem, né, uma coisa que é mais, tipo “o corpo político” ... o corpo, né, “o corpo, é... [Frida: Simbólico] simbólico!”.*

*Frida: O corpo das emoções...*

*Rivane: “O corpo das emoções!”. Então, a gente vai... Não é só o nome da disciplina diferente, é um olhar pro corpo diferente. Né?! É um... é um olhar que realmente transcenda a questão da, da própria psicologia, agora, a gente tem essa bagagem prévia, né, das nossas formações, mas na formação de arteterapia a gente vai..., né, tem uma coisa “ai, então vamo discutir gênero, né, corpo e gênero”, né?! E até assim, afinado mais com discussões contemporâneas, né?! É... acho que a gente vai... vai se movimentando, essa, talvez, essa seja a disciplina que mais... num gosto desse nome, né, “disciplina”, mas esse módulo que mais mudou através dos tempos. [Frida: É..] [...] uma turma sempre foi muito diferente da outra. “O corpo sensorial”, né?! A gente vai... vai achando lugares pra dialogar, né?!*

*Frida: É, eu acho que é, é ainda, né, onde a gente continua amadurecendo e... encontrando uma forma pra ‘como esse corpo chega num olhar... [Frida e Rivane ao mesmo tempo] da arteterapia’.*”

Margareth M. complementa essa discussão em seu depoimento, falando sobre como este corpo é central no processo formativo da Traços, desde o momento onde nos convidam a entrar em contato com a nossa respiração, por exemplo. Segundo ela, “o corpo ele é o grande instrumento de comunicação nisso tudo. Então ele tá... nenhum momento ele tá fora. Tá dentro. Em cada gesto”.

Ao lhes perguntar acerca da orientação pedagógica que inspira sua prática, as coordenadoras citam a Pedagogia Simbólica de Carlos Byington como seu norte teórico. Este autor escreve a partir de uma epistemologia junguiana. Ele fala também da centralidade do afeto e do corpo no processo educativo. Segundo Margareth M. falando sobre a proposta de Byington:

*“[...] Ele vai dizer assim, que se não passar pelo afeto não se concretiza o processo de aprendizagem. Então, a... é necessário uma mobilização afetiva, e depois sim, uma organização daquilo que você viveu. E aí, isso pra mim diz muito de como se organiza um processo em arteterapia. [...]”*

Neste sentido, sobre a orientação pedagógico-metodológica de sua prática, falam também do modelo vivencial-teórico, ou teórico-vivencial, que de acordo com a coordenadora Frida:

*“É, eu, eu acho que esse modelo, [...] é... vivencial-teórico, eu acho que a arteterapia ela pede isso, em termos mesmo da próprio objeto de estudo, ela pede. Mas foi um modelo que a gente bebeu muito no, no trabalho com a Pomar, né, então a gente realmente viveu na pele da gente, é, é... e isso pelo menos pessoalmente pra mim foi muito importante [...] Então eu vivi na pele esse modelo, eu acho que a gente é... essa ideia da pedagogia simbólica que sempre é o que a gente vai beber...”*

E segundo Rivane, a pedagogia simbólica percebe o processo de aprendizagem a partir da experimentação, e não apenas do intelecto. Segundo ela:

*“Ela vem de uma... sei lá, às vezes eu penso em incorporação de uma experiência, né?! Que vai ficar... vai chamar a pessoa, né, a produzir sentido a partir da própria experiência, né, então [...] quando a gente vai [...] pensar uma aula, é, como é... convidar, né, ou, ou tentar provocar na pessoa um tipo de experimentação que f... ela consiga achar um sentido daquilo, né. Então é sempre essa coisa mesmo da pedagogia simbólica. Por isso que a gente fala: é teórico-vivencial ou é vivencial-teórico né?! Porque a gente parte da experiência pra que a gente construa, né, algo a partir da experiência, é... pessoal, enfim. Que vá inspirando, né, a gente, porque não é técnica né, a gente... não é só teoria e técnica, né, tem essa parte que acho que... é da alma mesmo né, da arteterapia, que é experiencial, né?!”*

Então, lhes pergunto, para além das questões acerca de seu papel enquanto gestoras, como é para elas dar aulas na formação, qual é o seu sentimento enquanto professoras em arteterapia. Como é dar essas aulas e o que elas concebem como o processo educativo em Arteterapia. Segundo Margareth Mee:

*“Isso eu adoro. Eu, quando digo assim, é... ‘vou pra... é, vou pra...’ eu não me, eu não sinto que eu tô indo fazer um... é muito doido isso, mas eu não sinto que eu tô indo trabalhar, eu sinto que tô indo... nem sei fazer o quê. Mas que é, é ótimo. Eu tô, eu sinto que tô indo exercitar o meu processo criativo. Pronto. [...] Eu percebo dessa forma [o processo educativo em arteterapia], como assim, a criatividade, ela estando no eixo do caminho, se a gente conseguir despertar isso nas pessoas, pra esse fluxo que precisa tá livre, e quanto isso tem relação com os processos de saúde. E sobretudo a relação dos materiais expressivos com isso, então... tá feito o processo. Da relação ética e de cuidado com as pessoas e com os materiais, e com, a profundidade que se pode chegar através de... histórias muito simples, né?! E de resgate, na verdade, de práticas que são práticas ancestrais. A gente denomina ar..., fala de arteterapia hoje, mas a arte como aspecto de cura e reorganização,*

*isso já existe dentro das tradições primitivas, xamânicas, isso já existia na Grécia Antiga, então, historicamente a gente trabalha com um instrumento de muito poder, que é um instrumento que tem história. Pelo menos assim é como eu sinto.”*

E Rivane:

*“Ser professora em arteterapia é de-li-cioso, né?! Porque... É... é muito vivo né, e você lida com... você não lida com teoria né, você tá lidando com gente, né?! Então mesmo não tendo foco, né, o enfoque da questão terapêutica, as pessoas tão ali, tão mobilizadas, né, tão... Normalmente as pessoas que procuram a formação em arteterapia tem uma abertura, né, também pro mergulho. São pessoas de maneira geral, né, mais disponíveis, então é sempre é bem rico, né, é bem rico... profissional e pessoalmente, assim, né, porque a gente vai também acompanhando... o desabrochar, um pouco, né, o crescimento, a metamorfose das pessoas, assim, é bem... é bem legal. E é uma delícia, porque tem uma coisa lúdica também, né, de você pensar, né, de como é que você pensa aquela aula, do que é que pode ser bacana, do que é que: “Eita, tal grupo, pô, vou levar tal coisa que vai ser legal”, e é também muito trabalhoso, né, porque a gente tem um arsenal, que às vezes você fala “pô, é mais fácil se fosse só um Datashow, né?!” (risos). A gente tem, né, todo uma mobilização, todo um investimento, assim, de tempo pra preparar material, de, né, assim, carregar material, descarrega carro. Monta, né, assim, a aula, ela normalmente ela é um... é um espaço ritualístico, né, então a gente sempre prepara a sala, e tem um cheiro, é tudo uma questão sensorial né, que a gente prepara, então, é bem trabalhoso também, mas é beem prazeroso. Bem... é muito diferente, eu gosto muito mais de dar uma aula assim, do que dar aula, por exemplo, em pós que eu dou, que é menos... apesar que eu não consigo, né, dar uma aula que não tenha esse, essa questão também, em algum momento, né, de mobilizar afetivamente e tal, mas... é mais legal, assim, eu acho que é mais... mais vivo, assim, mais troca, sei lá.”*

E Frida:

*“É, eu, eu vou repetir um pouco, é... mas assim, também tem aquilo que você gosta de estudar determinada coisa, gosta de viver aquilo, né?! Então, esse processo também do ensino, também lhe alimen..., lhe retroalimenta daquilo que você acredita. Primeiramente, né?! Que... Desenvolver o processo criativo ele tem funções muito importantes na vida. Da pessoa e, e, e da sociedade, mesmo, então, isso assim, faz muito sentido, né, [...] daquela aula, ela tem, é, é... mesmo numa, num espaço de formação, como Rivane falou, né?! Você vê transformações no grupo. E isso, você vê também transformações dessas pessoas atuando extra o grupo, então eu, eu, pelo menos me sinto assim, com um... numa função muito especial também, de, de muita... né?! De um compromisso e contribuindo com algo... né, com transformações maiores, assim, sociais, e tudo, então... eu acho que isso é muito importante, num é?!...”*

Rivane complementa:

*“Sim, Frida! Porque até mesmo durante a formação, a gente toca num ponto que é bem legal, né?! Durante a formação, antes da pessoa atuar como arteterapeuta, né, como tem essa coisa vivencial, as pessoas vão se tocando, né, sendo tocadas e também aí vão, levam pra casa, né, e pras casas, num sei quê, e aconteceu uma coisa bem legal no carnaval agora, que eu encontrei uma aluna é, no meio do bloco, do... ‘Eu acho é pouco’, e aí ela quis me*

*apresentar o marido dela, e foi super bonito porque ela falou, ela: “Olha, essa daqui é minha professora, e num sei que lá” e o marido dela, foi tão bonito isso, até esqueci de dizer, é, ele veio me deu um abraço e me agradeceu, aí ele falou: “Ela é outra pessoa depois dessa formação”, e foi, muito bonito! Né, e assim, ela ainda não terminou, né, ela tá terminando o processo de formação, mas, de ver como as pessoas já vão, né, se transformando. E ele me deu um puta abraço apertado assim, e agradeceu. A transformação da companheira dele, né?! Acho que também, né, a gente já começa a, a transformar e tocar as pessoas aí, né?!”*

Sobre isso que foi dito imediatamente acima, essa coisa de acompanhar o processo de transformação das pessoas, do outro, do aluno, já citada também mais acima a partir de uma fala de Margareth M., me fez lembrar que também vivenciei isso durante o meu estágio. Lembro que fiquei muito feliz ao ouvir o relato de uma das meninas que participava do meu grupo quando fiz meu estágio em arteterapia, no qual ela dizia que estava levando os exercícios e as atividades que fazíamos para sua casa, para os seus pais. Lembro também de outros relatos de pessoas que encontrei depois e disseram que o grupo tinha causado modificações em si, nos seus pontos de vista, que tinha sido acolhedor num momento crucial de suas vidas, que sentia saudades, tudo isso faz a gente ter certeza do caminho.

Também sentia muito prazer em ir para as sessões de estágio, mesmo tendo objetivos diferentes, no meu caso, objetivos terapêuticos, e no das professoras que trago aqui, o objetivo é formativo, mas todas relatam esse ir dar aula, esse ir para o *setting* como algo delicioso. Mesmo que seja bastante trabalhoso, e mais fácil seria organizar um PowerPoint, a aula é um espaço oportuno, também visto como um laboratório do próprio criativo, da própria pesquisa em educação através da arte e da arteterapia, da pesquisa em arte e em arteterapia, em linguagens corporais, etc.

Ir dar a aula, de acordo com esses relatos, é exercitar o criativo desse professor. Por isso também está na esfera do sagrado, como o extra cotidiano – estou indo para uma ocasião especial, não banal. Me preparo, preparo minhas ferramentas, os estímulos diversos, o material teórico e vivencial que vou utilizar. Vou arrumar a minha sala, e quando tudo estiver pronto, vou tecer as etapas do ensino, como quem costura com atenção, uma colcha preciosa.

Costurando eu também os sentidos entre as ideias e as práticas destas professoras, perguntei sobre o que seria uma boa aula para elas, quando saem da aula e sentem que arrasaram! Segundo Rivane, no diálogo com Frida:

*Rivane: “Putá! Quando... Não sei. É engraçado, quais são os critérios, né, Frida! (Risos) a gente vê aquela que arrepiá, né?!”*

*Frida: [Rindo] “é...”*

*Rivane: “Ah, acho que uma boa aula... puta, tão.. delicado, né, mas... é quando você, por um lado, consegue, é... sei lá, né, do ponto de vista mais formal, de conteúdo, abordar os conteúdos que você acha que são essenciais né, praquilo mesmo sabendo que, eu sempre acho numa aula que eu teria... que poderia ficar dando aula, uma semana mais sobre aquilo porque sempre tem muita coisa, é... mas é uma aula assim que eu sinto que as pessoas ficaram instigadas, então assim, quando eu sinto que o grupo pergunta, participa... é... f... e manda coisa depois, “ai eu quero ler, eu quero...” né, tem essa coi... essa inquietação, quando o grupo ficou inquieto e com aqueles olhinhos curiosos e querendo, né, saber, aí eu acho que foi uma boa aula. Né?! Quando instiga o., né, o grupo. Eu acho que aí foi legal, [Frida: É] Quando não instiga muito, eu acho que... mesmo que eu tenha dado o conteúdo, lalala, eu acho que não foi tão legal. (risos)”*

*Frida: “É, eu também, eu acho que passa por aí, por perceber que há uma comunhão aí, né, entre aqueles objetivos que eu teria com aquele assunto, mas também o que aquele grupo também deseja aprender com esse assunto, e aí eu acho que quando há essa comunhão, a gente vê que... uma alquimia ali aconteceu, e instiga pra que cada um vá buscar dentro dos seus interesses, né, acrescentar, ampliar, ler, estudar.. eu acho que isso aí é uma boa aula.”*

E para Margareth M.:

*“Então uma boa aula em arteterapia é aquela onde eu percebo que consegui, através da vivência e da amarração teórica, é... trazer o que precisava ser trazido naquele conteúdo específico. E a vivência inclui o material expressivo..., é... um texto, um estímulo gerador, onde ela tá... redonda, nesse sentido.”*

“Uma aula que arrepia” tem relação total com a ideia de “viver na pele” os conteúdos da aula. Percebe-se que o aspecto sensorial está mesmo presente nos discursos de todas, coordenadoras e alunas acerca do processo formativo em arteterapia.

### 5.3 EIXO VIVENCIAL – PERSPECTIVAS ESTUDANTIS SOBRE A FORMAÇÃO NUMA DIALÓGICA COM AS PERSPECTIVAS DAS COORDENADORAS

Para as alunas, vivenciar tem a ver com “viver na pele” e “viver na alma” o conhecimento. Ao perguntar a elas o que entendem por vivência, se desenrola um grande debate. Para Nise: “[...] *Eu acho que é viver na pele, os conteúdos, não só os conteúdos teóricos mas aquilo que é da nossa história, de mobilizar o que é nosso, assim, o nosso conteúdo*”. Já para Lygia: *“Eu acho que é viver na pele as texturas de um material, literalmente na pele, seja tinta, seja argila, e tal, e... a partir disso viver na alma os conteúdos, e... as coisas que vem a partir disso.”*

Nesse ponto de vista, vivenciar tem total relação com a incorporação do conhecimento, com o conhecer a partir de uma ativação sensorial que leva à uma internalização desses saberes,

que leva à uma assimilação desses saberes num nível subjetivo – “viver na alma os conteúdos”. A aluna Edith nos dá um exemplo do que seria uma vivência:

*“É, eu acho que é uma coisa de você buscar, buscar meio que na emoção, meio que internamente e, e, e... transpor, transformar isso em ação que... que represente todo aquele... É o conteúdo interno, né?! Que a gente transforma, que a gente representa, em ações, em ações vivenciadas nas diversas... né?! Não sei, em argila, em uma gama de possibilidades muito grande, e isso... e é muito libertador, porque... libertador e interessante, porque veja bem, eu me lembro que uma vez eu tava num processo muito angustiante e instintivamente, por quê?! Hoje em dia eu entendo, acho que tem a ver com a formação, eu comecei a... a pegar retalhos e trabalhar com retalhos. E costurar retalho: tinha que ser na mão! Não podia ser em máquina. Queria que fosse na mão, uma coisa..., e aí depois, eu conversando lá na terapia, ela na hora, ela meio que disse: “Edith, tem tudo a ver com o teu processo, você tá retalhando coisas em você, então você escolheu uma vivência, uma... que é uma arte no final. [...] Isso aí pra... foi significativo. E realmente foi, tipo, meses depois respostas assim, históricas assim, minhas, sabe?! Muito legal.”.*

O fazer artístico de Edith partiu de uma necessidade de expressão. Ela materializou seu sentir e chegou à informação do que ela estava sentindo, e assim ela pôde se compreender melhor, e trabalhar os aspectos derivados dessa compreensão. Assim funciona a tríade da arteterapia – en-formar para in-formar e trans-formar. A linguagem simbólica desempenha um papel fundamental aí – “retalhar tecidos, retalhar coisas em mim”. A partir do material, e de como dialogo com ele, estabeleço também um diálogo com os meus processos internos, afinal, aquilo que produzi é a externalização de imagens do meu inconsciente.

Nesse sentido, a aluna Margareth N. fala sobre este fazer como uma potência de cura:

*“Acho que são, vivências são processos intensivos de cura. É esse sentir na pele, é vivenciar a entrega. Pelo menos é assim, tem sido assim comigo e tem sido assim nas experiências que eu tenho tido não como arteterapeuta mas como facilitadora de soulcollage, no estágio em arteterapia, é... são processos intensivos, é... que possibilitam a cura, mesmo que não imediatamente consciente.”*

“Mesmo que não imediatamente consciente”, aqui reside a questão acerca do aspecto da vivência de se configurar como um conteúdo permanente, que pode ser sempre atualizado, e render sempre novas perspectivas, novas aprendizagens para o sujeito que vivenciou. Posso ter uma impressão imediata do meu trabalho expressivo, mas à medida que leio e releio, que o amplio simbolicamente, ele vai adquirindo mais e mais sentidos. É uma fonte inesgotável de saber, é uma fonte simbólica, que tem o seu mistério, cuja aproximação buscamos fazer. Mas nesse caminho, talvez o que mais importe sejam os sentidos que nós mesmas damos às coisas,

porque o sentido que nós damos é o retrato também dos nossos processos inconscientes. Aí está a chave do que se repete nesse trabalho sobre “tecer sentidos”.

Tecer sentidos é um exercício cognitivo que aplicamos em muitas atividades no fazer vivencial da arteterapia – tecemos sentidos entre tema, materiais, estímulos, *setting*, etc., e depois tecemos sentidos a partir da produção, estabelecemos diálogos entre elas e nós mesmos. Para isso é preciso estarmos abertas para os sentidos que possam emergir e com os quais possamos tecer. Sobre isso, fala Lygia:

*“Eu não sei se o conceito de vivência em si, é... qual é, mas se for assim uma experiência de vida que é significativa, não... tipo, depende é... do que o arteterapeuta pode proporcionar então depende do setting, do que ele traz, e tal, mas depende de você, tá aberto, tá preparado pra ter de fato uma vivência, não é uma coisa que o arteterapeuta pode controlar totalmente.. [Nise: ...sozinho, né?!] ... o professor pode controlar sozinho, assim. Tiveram propostas de vivências durante a formação que pra uns foram vivências e pra mim não foram. Porque eu não tava disponível praquilo naquele momento. E como era um processo muito intenso de, a cada mês.. “tralala”, nem sempre você tinha condição de dar conta do que, do que tava sendo proposto ali naquela vivência. E isso não é uma coisa que a técnica, que a formação tem como controlar, tem como garantir, né?! Mas eu acho que na medida do possível, do que depende, eu acho que isso era garantido sim. O setting, e o ambiente, os materiais e os estímulos geradores, eu acho que isso tudo sempre era muito.. coerente, assim, aí depende de você tá aberto pra uma vivência de fato. No caso, não tem como controlar.”*

Aqui reside o que foi também apontado no início desse texto, sobre a concepção de vivência de acordo com Gadamer e Araldi, onde para vivenciar algo é preciso abertura do sujeito, é preciso a vinculação da sua vontade. E como fazer com que o outro se abra para a vivência? Nise e Hanna falam sobre esse lugar de proporcionar uma vivência, afinal, não só recebemos, mas também proporcionamos em nossos estágios:

*Nise: “Eu tava pensando também que a gente começou falando a partir do que a gente experienciou enquanto formando, enquanto educando em arteterapia. Mas depois pensando no que a gente pensava de vivência no estágio né?! Como arteterapeuta em formação, é... me veio outra dimensão assim. Que a vivência também ela possibilita que você entre em contato com esse material inconsciente, né?! Que você saia desse plano racional, e elabore, é... através da expressão artística esse material que você ainda não acessou racionalmente, assim, conscientemente. E acho que a vivência ela tem justamente esse poder, e na formação ela faz isso só que de uma forma, é... que tangencia o terapêutico mas que não... [Eu: Não foca.] é... não finca as garras nisso, assim, né?! Completamente... Mas você precisa tocar, assim, pelo menos saber que isso existe pra que você se torne um arteterapeuta.”*

*Hanna: “É, porque assim, é... eu acho que você vivenciar isso é sempre mobilizadora, eu acredito que sempre uma vivência arteterapêutica, ela vai mobilizar alguma coisa em você. Ou acessar conteúdos internos e isso de uma*

*forma muito natural porque você vai tá trabalhando com essas expressões, né?! As mais variadas expressões, então de alguma forma, ou ela vai expandir, de alguma forma ou ela vai te recolher. Ela vai acessar, sempre alguma coisa, algum conteúdo interno, ou não, também, mas... ou ela vai expandir ou ela vai recolher. Né?! Acho que sempre nesse sentido. E... e... fazer, é... você proporcionar essa vivência, eu acho que você tem que ter uma sensibilidade, tem que... pensar em muitas coisas, desde de.. o setting, desde é.. é... a pesquisa musical, então eu acho que você tem que ter muito essa sensibilidade né?! [...] São várias etapas né?! O setting, a música, é... o que é que você vai trabalhar... A demanda do grupo que você também... é, é... o grupo que vai te dizer também, né?! O que é que eu vou trabalhar com esse grupo né?! O grupo vai te dando esses... insights assim, né?! Então é isso né?! É todo esse processo, de muito cuidado, muito zelo, muita sensibilidade porque você vai tá trabalhando com a alma humana, né?! Então... é isso também, né?! E esse cuidado, eu acho que tem que ter muito cuidado também... quando você vai proporcionar essa vivência. É todo um conjunto, né?!*

Aqui identifico uma questão trazida também lá no início desse texto todo, sobre dar e receber, sobre a ideia da “dáviva”. Quando falamos em experimentar algo antes de levar este algo para o grupo com o qual estamos trabalhando e quando falamos que este algo não pode ser simplesmente qualquer coisa, mas um algo que nos mobiliza, isso é a dáviva, como algo que eu dou ao outro e que carrega algo de mim, da minha alma. Por isso, o zelo com o setting, o zelo com o processo. Porém, nada é totalmente previsível neste fazer. Sobre isso, um debate bastante rico trazido por Lygia:

*“Eu acho também que no sentido de você proporcionar, você tem que tá aberto ao que vai vir. Porque às vezes a gente... no intuito de proporcionar uma vivência, escolhe o estímulo gerador, escolhe o que é que a gente vai usar e acaba um pouco já... tendo uma ideia do que que a gente acha que aquilo ali vai provocar. E aí às vezes essa ideia, se ela for muito rígida, ela pode impedir que de fato seja uma vivência porque o que ia emergir era uma outra coisa e a gente talvez não deixou. Porque, tava presa a uma coisa que deveria emergir. E que a gente achava que deveria emergir, então, tipo... enfim, e na intuição muitas vezes, escolheu o estímulo e tal.. e deixar a vivência acontecer, ela não é uma coisa que se planeja, a vivência em si. O vivenciar de uma experiência significativa, não é uma coisa que se planeja. É uma coisa que emerge ou não emerge, acontece ou não acontece, acontece pra uns e não acontece pra outros. Você precisa tá aberto pra ela vir, se você quiser incluir ela no planejamento, como ela deve ser, de... talvez isso, não, não aconteça.*

*Hanna: É... Eu acho até que você planeja a vivência. Tipo, num exemplo, falando do estágio...*

*Lygia: Você planeja a técnica!*

*Hanna: ... você até planeja o que você vai fazer, mas você tem que tá aberto que... tudo pode mudar! [...]*

*Lygia: Não, sim... Mas porque eu tô falando... da vivência.. vivência é quando algo é vivenciado intensamente por alguém. Essa dimensão não se planeja. É que a gente chama de vivência, toda a atividade, tá ligado?! ... Porque a gente acaba chamando de vivência... é que nem... tem um negócio em psicologia:*

*chama muito “dinâmica”, né?! É... técnicas grupais. Chama muito dinâmica. Dinâmica não é a técnica. Dinâmica é o que surge a partir da técnica. Mas a gente convencionou de chamar de dinâmica... “vamos fazer uma dinâmica de grupo hoje”, olha, se vai ter ou não uma dinâmica você não sabe, você vai aplicar uma técnica nesse grupo, pode ser que... quer dizer, pode ser não. Alguma dinâmica vai haver, mas você não sabe qual é a que vai haver. A partir dessa técnica, alguma dinâmica vai se dar. A partir da técnica e dos elementos e tal, alguma vivência vai se dar. Mas a gente não sabe qual vai ser, entendeu?! O que é que vai exatamente ser vivenciado...significativamente... é isso que eu tô falando!*

*Hanna: É, isso é algo que você não tem realmente como planejar.*

*Lygia: A gente controla a técnica, a gente controla... o que a gente quer usar, a gente leva os elementos... Que nem numa técnica de grupo “vou levar essa técnica pra trabalhar com meu grupo ‘agressividade’”, aí você já acha que vai haver necessariamente naquele grupo uma dinâmica de trabalho sobre agressividade, mas não necessariamente é isso que vai acontecer, se você for muito montado pra isso, você pode não dar espaço pro que vai surgir, na verdade, eles resolveram falar sobre cuidado, porque aquela técnica que você achava que ia trabalhar agressividade, pras pessoas mobilizou o cuidado, e aí a dinâmica que se estabeleceu foi uma dinâmica de reflexão e de prática de cuidado. E isso não tava no seu controle, você levou uma técnica que você achava que trabalhava agressividade, mas era uma técnica x, que nem você levar uma vivência arteterapêutica pra que a gente, trabalhe o mito de Perséfone, com tinta, com argila essa é a técnica que a gente vai levar, que vivência vai acontecer a partir disso, a gente não tem controle.*

*Hanna: É.. não.*

*Lygia: Que temas vão surgir...*

*Nise: E isso é muito ok para um grupo terapêutico, mas é muito complicado pra pensar pedagogicamente, né?! Porque, enfim, você pode ter um objetivo de trabalhar aquilo com aquele tema que é o módulo que é uma questão teórica que você tem que trabalhar. Mas como vai mobilizar cada um na história de vida que eles tem com aquilo...*

*Lygia: por isso que entra naquela questão de tipo: é suficientemente terapêutico ou é suficientemente teórico, porque se for tão terapêutico ao ponto de deixar o grupo levar, deixar a vivência de grupo seguir o caminho que ela quiser, você pode não conseguir fazer seu plano de aula, que tinha um objetivo de trabalhar um tema tal. Então você precisa de certa forma... né?! Assim... dar um limite pra o envolvimento terapêutico do grupo pra que a gente de fato não fuja do tema.*

*Nise: Precisa ser meio professor, meio terapeuta.*

Ufa! Há muitas questões nesse debate sobre o que é e o que não é vivência. A vivência como algo que não é dado, que você pode até planejar, mas que vai depender das respostas, da abertura dos sujeitos que vivenciam; a vivência que carece de um ambiente, materiais, uma conexão de sentidos; a vivência como o que se vive na pele para viver na alma; a necessidade de ser flexível ao trabalhar com vivências, pois elas podem levar o grupo para outros caminhos reflexivos; a vivência arteterapêutica com objetivos terapêuticos e a vivência arteterapêutica com objetivos formativos; fazemos vivência ou aplicamos técnica?

Surge aqui, a grande questão de como provocar aquilo que realmente se deseja trabalhar, como provocar uma vivência no outro, e foi isso exatamente que me inquietou nesse processo de pesquisa. Aqui, cabe uma reflexão surgida a partir de outras duas das questões da entrevista. Quando lhes perguntei sobre o que consideram uma boa aula e que vivências mais as marcaram e quais não as marcaram ao longo da formação, pude constatar que para as alunas, a aula ideal é aquela em que há teoria, vivência, método, tarefa de elaboração de intervenção de alguma forma, estudo de caso clínico, simulação de atendimento, etc.

Para a maioria, o módulo sobre a Longevidade, que se situa dentro do bloco dos ciclos de vida e seus processos criativos, foi o exemplo de uma aula “perfeita”. Ela teve leitura pedida para casa e retomada em sala de aula, vivência, rito, teoria, recursos diversos de explanação do tema, como vídeos, estudo de caso, e ainda teve simulação de atendimento. Esta aula é um exemplo do que as alunas esperam de uma aula em arteterapia, e segundo elas esta foi uma aula “completa”.

Existe uma clara preferência por módulos em que Margareth M. dá as aulas – o módulo em que vimos os objetos relacionais de Lygia Clark, o módulo sobre a Longevidade. Pois bem, será que isso aponta para a constatação de que esta professora-coordenadora sabe muito bem conduzir uma vivência, envolvendo as alunas e tecendo sentidos entre as etapas da aula? Será que daí poderemos concluir que é possível sim provocar vivências? Que apesar da muito necessária e complementar interação e abertura do aluno, o professor pode construir o ambiente e atividades propícias para a vivência de conteúdos?

Ainda nesta questão acerca das vivências que mais as marcaram e as que não, constatamos que o módulo do adulto se revelou como um módulo que não nos tocou. A opinião geral que se têm é que ele se tratou de um módulo “muito solto”. É importante analisar o que nestas atividades fez com que ficassem “soltas”. Que costura faltou ser feita? Em se tratando, de nestes dois casos, possuímos opiniões unânimes, isso talvez seja um sinal de que, dependendo da condução da aula, é possível ou não provocar uma vivência.

Por outro lado, lembro que escrevi nas páginas do relatório do módulo do adulto, que nesse módulo vimos muitas técnicas, mas tivemos pouca vivência. Será mesmo que ao falar de vivência queremos dizer técnica, ou que para provocar uma vivência recorreremos a técnicas? Sinto nessa fala um tom bastante racionalista. De todo modo, saímos do módulo sobre Longevidade não apenas plenas de técnicas e saberes concretos, saímos emocionadas, saímos tocadas num lugar que não sei até que ponto chegam as técnicas. Talvez pudéssemos falar mais em provocações, do que talvez em técnicas. São questões que ficam...

Como o módulo da Longevidade, muitos outros módulos trouxeram lembranças afetivas. As lembranças foram muitas, de detalhes das vivências, inclusive. Acredito que isso fala sobre o que vai ficando na nossa memória – o conhecimento vivido na prática. As alunas lembram dos settings, de atividades meditativas de regressão, de elementos da cena da aula, de aulas inteiras, de professoras que as marcaram. E também citam aulas que não lhes mobilizaram muito, dentre elas, o já citado módulo do adulto, o módulo sobre fotografia, por exemplo, que segundo algumas das estudantes, foi uma aula mais entediante, isto muito provavelmente porque ela foi repleta de teoria e muito pouca, quase nada de prática, como depois constatei nos relatórios de monitoria.

Também falam muito bem do módulo da infância, dos módulos de dança e teatro. Às vezes confundem aula e módulo com vivência, outras vezes confundimos técnica com vivência. Fazem uma crítica acerca do módulo da adolescência, no sentido de que não veem relação da intervenção urbana com o tema. Também vão recordando que gostaram da vivência que nós mesmas criamos a partir do livro “Alegria”, pois também facilitamos vivências para os outros e para nós mesmas.

Fica claro na fala de algumas alunas que elas desejam aulas produtivas, onde o encadeamento das atividades tem coerência entre si e onde a professora consegue otimizar o tempo de sua aula de modo a tecer esse encadeamento com bastante conhecimento e troca, e narram que houve muitas aulas boas. Sobre o que seria essa aula ideal, a aluna Lygia diz:

*“Uma aula que tem todo o encantamento da vivência, que a gente pôde vivenciar, que... toca você e... que te traz praquela, pro tema da aula de uma forma... totalmente diferente de qualquer... outro método de ensino assim, porque ela te coloca na aula não pelas ideias, não pelo que soa interessante ou pelo que apela pra o racional em você, mas te coloca na aula porque te pega num lugar que nenhuma outra aula tipicamente te pega, assim. Então tem que ter isso. Isso é de fato o mais importante, né?! Então é muito bom que elas priorizem isso. Porque sem isso ia ser difícil né?! Tipo... sequer conceber ser arteterapeuta, porque faz totalmente a diferença, assim. Mas eu acho que ela também tinha que ter uma parte de discutir um texto, de discutir a dimensão, mais... não sei se é racional a palavra, mas mais... teórica mermo, daquilo. Não só o que aquilo suscita de sentimentos e tal. E uma dimensão de articular essa teoria e esses sentimentos com... a prática. E aí eu acho que ficava as três coisas mais completas, assim. Tem o aspecto vivencial, como você pode empatizar com aquilo no outro, como você vai chegar naquele tema a partir da sua vivência, o aspecto teórico, pra você tentar, pensar naquilo para além da sua vivência, de como uma experiência que é comum e o aspecto de você articular como você... não só como pessoa ou como um estudioso, mas como um arteterapeuta articula essas duas coisas. Acho que é mais ou menos isso.”*

E Hanna complementa:

*“Eu quero acrescentar também o seguinte, além desse equilíbrio né?! Que tem que haver, com essa parte teórica, vivencial, que as meninas falaram, tem o espaço também, isso também contribui, né?! Essa questão do setting arteterapêutico que é você pensar, né?! Na proposta que você vai fazer e você realmente criar esse envoltório, esse espaço acolhedor, né?! De acordo com o que você vai... propósito da aula, que eu acho que, teve várias vivências que elas realmente... arrasaram no setting. E teve outras que parecia que você tava assim... numa sala...! Sabe?! Assim, não tiveram, algumas vivências não tiveram esse cuidado com esse... espaço, sabe?!”*

Nem tudo são flores durante o processo formativo em arteterapia. Para algumas pessoas é sofrido entrar em contato com os materiais expressivos, e com certeza para todas nós houve momentos de grande dificuldade emocional diante dos conteúdos que emergiam. A arte não é uma delícia completa para todas, e como já foi dito, o estímulo pode ser sentido de diferentes formas por cada pessoa. Como para Lygia:

*“não era fácil pra mim durante o curso, foi muito difícil e mobilizava muito... não foi difícil de ruim, mas era.. muitas produções foram difíceis de fazer, muitos materiais foram difíceis de lidar, muitas... muitos conteúdos foram difíceis de acessar, então me tornou muito mais empática pra o quanto é potente aquele negócio, o quão importantes são as defesas das pessoas pra, o quanto elas podem ir com cada coisa, assim, e isso foi muito importante, assim.”*

Quando entramos em questões avaliativas do curso, vimos que nem tudo são flores mesmo, pois surgiram bastante críticas e sugestões. As alunas trouxeram em seus depoimentos um apelo pela incorporação de algumas formalizações neste fazer para que, segundo elas, ele seja ainda mais eficiente. Elas sugerem que é preciso, a partir disso, pensar no que significa a eficácia do curso, se é ajudar na transformação das realidades criativas das pessoas, oportunizar sua profissionalização na área, ensinar a como montar um *setting*, uma vivência, um trabalho, a como ler imagens, a entrar em contato com o corpo, ou seja, estabelecer quais são os focos da formação.

Dentre as principais críticas das alunas estão: 1) a pouca ocorrência de estudos de caso e simulações de atendimento; 2) uma crítica, que eu não sei se se aplica à Traços ou à estrutura da UBAAT, mas que se refere ao fato do estágio ser somente com grupos, e não estagiarmos com atendimentos individuais, sendo que essa também será uma prática profissional nossa; 3) criticam bastante a pouca frequência das supervisões de estágio e o impacto das diferentes abordagens das supervisoras no desenvolvimento de sua prática de estágio, ou seja, uma falta de parâmetros comuns na supervisão; 4) também criticam a pequena quantidade de leituras para casa exigidas ao longo do curso e falam sobre uma ausência de teoria nas aulas. Segundo Nise:

*“É... e o que eu acho que faltou, de verdade, é supervisão. A gente não tem supervisão, a gente tem uma... simulacro de supervisão, porque, assim, a*

*gente que pelo menos vem da área de psicologia, supervisão é uma coisa que se tem semanal! Quando não mais, assim! Dependendo do caso. Tipo, é uma coisa realmente fundamental na formação de um terapeuta. E aí, ter uma supervisão a cada quatro encontros?!... É uma enganação, assim. Dá pra dar alguns pitacos, mas você não acompanha de verdade nosso processo de formação, que é o cerne, que é a hora de fazer a prática. Então acho que isso deixa muito a desejar no curso”.*

Para Margareth N.:

*“[...] eu concordo com vocês, eu acho que a questão da supervisão, de fato ela é muito falha. [...] a gente sente muito assim, essa falta, da supervisão, sabe?! A gente fica muito perdida, né?! Eu não venho da área de psicologia, Clarissa também não, e muitas vezes a gente se pergunta: “meu irmão, o que a gente tá fazendo aqui?”. “A gente tá fazendo a coisa certa? É isso mermo que é pra fazer?” Sabe?! E de causar desestímulo assim, mermo, assim, no processo, você, não... Porque, como a arteterapia ela reverberou muito em mim, num chegou no nível de querer desistir não, mas chegou num nível desesperador, bastante desesperador. Né?! De me sentir muito só no processo, e aí também a dificuldade de entrar em contato com a própria supervisora. Sabe?! É... de a gente, só fazer isso por e-mail, e aí demorar a resposta... enfim, eu acho que isso... é algo que eu destaco, é...”.*

Há uma questão que surgiu para mim ao longo desse processo de análise, que pulsou em vários momentos – “autonomia ou ausência?”. As supervisoras Rivane e Frida dizem, na entrevista que fiz a elas, que possuem o desejo de formar outros supervisores mais à frente, mas segundo elas e também segundo a supervisora Margareth M., esta frequência de encontros de supervisão é ideal para que o aluno e a aluna consigam “alçar voo”, desenvolvam uma maior autonomia, se descobrindo, descobrindo sua forma de ser arteterapeuta a partir de sua prática. Quando perguntei à coordenadora Margareth M. sobre a importância do estágio, da supervisão e se ela acredita que a frequência dos encontros de supervisão é suficiente, ela me respondeu o seguinte:

*“[...] o estágio é fundamental porque é a época onde você vai se experimentar no campo, né?! E aí vai colocar na prática o seu repertório. O que você foi aprendendo ao longo do curso, mas também com o que você já trazia né, dentro da tua própria bagagem, dando aí a tua cor. [...] o supervisor vai ser aquela pessoa que vai tá caminhando junto, né, trazendo reflexões sobre a prática, ajudando a... a... como é que eu posso dizer?! A apurar o olhar em relação às imagens produzidas. Então... E aos símbolos trazidos, e a como construir uma vivência a partir da outra, e da outra e da outra... de modo que faça um sentido de coerência. [...] [E sobre a frequência dos encontros de supervisão] Eu acho que o aluno ele precisa, nesse momento, ter autonomia. Então se ele tiver, é... muito grudado no supervisor, talvez ele não tenha assim, a coragem de ir se lançando. E esse momento ele tem que ter coragem de lançar. Então... a gente acha... eu acho que... pelo menos, via de regra, é... é coerente.”*

As coordenadoras apresentam muito fortemente essa ideia do estágio como um espaço de construção da própria identidade enquanto arteterapeuta, de acordo com Rivane, o estágio:

*[...] É um lugar de co... de realmente consolidar, né, tudo aquilo que foi experimentado, tudo o que foi discutido, né, é um lugar... também de, de segurança, né, não é só uma questão intelectual, mas da pessoa ir achando o jeito dela, a cara dela, né, achando o seu jeito de ser arteterapeuta. Né, porque a gente tem uma maneira de trabalhar, que é importante, que é geral, mas aí tem... é um momento onde a pessoa vai dar o seu toque, assim, né, onde também vai sendo construído uma identidade profissional ali muito pessoal, né, beeem importante, né, questões éticas, pra pensar questões éticas, é... enfim, processos de empatia... de cuidad... é, é essencial.*

E a coordenadora Frida, em diálogo com Rivane, dá a sua opinião sobre a importância da supervisão neste processo:

*Frida: “[...] um estágio, ele, ele vai criando também esse, essa construção do estilo de uma autonomia, mas ele ainda, aquel..esses alunos ainda precisam de um contorno, de orientação mesmo, né?! É... de alguém, que já viveu muitas experiências nesse sentido arteterapêutico, e que pode nortear nos momentos das dificuldades, na, na... ampliando o olhar, né?! Então eu acho que uma coisa tá interligada com a outra.”*

*Rivane: “Uhum. É. Acho que um desafio na supervisão é como você cuidar, né, disso, né, porque precisa realmente ser cuidado, a pessoa ainda não tem maturidade... e, na verdade, assim, o processo de supervisão é pra todo mundo, inclusive pra quem é profissional, tem que tá sempre em supervisão, né, mas... nesse momento, acho que um desafio é: como você cuidar, mas também deixar que o outro... né, achar esse lugar pra que não fique a sua cara, né, do supervisor. Mas que seja também esse exp... essa experimentação de uma autonomia. Com cuidado. Né?! De um olhar...”*

E aí, elas mesmas falam sobre a frequência:

*Frida: Esse espaço de... de quatro em quatro encontros, ele é muito bom.*

*Rivane: É. Porque ele faz esse ensaio né, de voar...*

*Frida: E vai! Né?!*

*Rivane: É e aí depois a gente vai refletir.*

*Eu: Certo.*

*Frida: né?! Então esse tempo é muito legal.*

Interessante a possibilidade que a pesquisa dá de poder escutar os dois lados de uma reflexão. A aluna Lygia trouxe uma reflexão de que a arteterapia não é um processo leve, é um instrumento muito potente de mobilização emocional e afetiva das pessoas, similar a um processo terapêutico da psicologia, afinal também é terapêutico. Ela alerta que a experiência da supervisora só é válida se ela está disponível para o aluno e segundo ela: “*não tem justificativa pra um curso que é de prática, porque é uma formação, então, ele é pra prática. Aí, tudo acontece praquela prática e na hora da prática... todo mundo some e você fica, meu deus...*”.

Algumas alunas ainda apontaram que não sentiam que eram lidos os seus relatórios de estágio, e quando chegavam na supervisão tinham que retomar tudo o que haviam escrito para o conhecimento da supervisora. Isso, segundo elas, as fazia perderem algo do pouco tempo de

supervisão. Segundo Nise “[...] isso corrobora com arteterapeuta fazendo um monte de besteira por aí”.

Isto me fez refletir que sendo a Arteterapia um campo transdisciplinar, transversalizado pela arte e pela psicologia, em que medida posso me despir de uma ou da outra? Em que medida posso focalizar mais em uma do que na outra? Não deveria haver uma atenção e contribuição das duas áreas?! Porque não dar um tratamento a isto como ocorre na psicologia, já que se trata de um trabalho terapêutico? Será que essa diferenciação do tratamento sugere uma menor seriedade do trabalho arteterapêutico? Será que sugere que de alguma forma ele não possa desestabilizar ou provocar processos impactantes nos indivíduos que careça de uma atenção constante?! São questionamentos que surgem e que penso ser importante olhar para eles.

Outra crítica recorrente das alunas foi em relação à quantidade de leituras pedidas.

*“E outra coisa que pra mim faltou, assim, um ponto negativo, a gente leu muito pouco, foi algo muuuito pouco, assim. Eu vejo, no estágio, Margareth Mee passou ainda alguns livros pra gente, que foram bons, mas assim, como grade do curso, sabe?! Eu acho que falta muito, assim isso, e a parte teórica não pode ser colocada pra debaixo do tapete, assim, ela é muito importante! Muito, muito importante”.*

Colocando “pingos nos ‘is’”, em relação a isto da parte teórica ser colocada para baixo do tapete, preciso dizer que em praticamente todos os módulos houve teoria. Aqui também reside a problemática “autonomia ou ausência?”. Por outro lado, de fato tivemos pouquíssima leitura para casa, muito pouca mesmo, cerca de 5 textos em 24 módulos foram exigidos para leitura em casa.

Do contrário, tivemos muita indicação de leitura, em todos os módulos, e alguns “puxões de orelha” sobre como estávamos investindo nos estudos, assim como sugestões para que montássemos grupos de estudo, etc.

O relato de Margareth N. traz um contraponto à essa questão:

*“trazendo um pouco pra mim a questão da leitura, eu... eu deixei a desejar nesse sentido também, acho que a própria instituição deixou, com a metodologia mesmo utilizada, como Clarissa trouxe aí, assim... a gente tende à formação livre, mas acho que precisava de uma certa, certa orientação, não sei, talvez eu seja muito acostumada com meu processo de... educacional, né?! De ensino, como eu aprendi, como eu fui condicionada à aprender. Mas, eu senti falta dessa... dessa...disso, da instituição, mas virando o outro lado da moeda e trazendo a responsabilidade um pouco pra mim, eu fiz menos leituras do que eu deveria ter feito. Né?!”*

Importante falar desse impasse “autonomia-ausência” porque acho que é algo que pode gerar reflexões muito importantes sobre os limites de uma formação “livre”. Por um lado, talvez

estejamos muito acostumadas com um processo paternalista de escolarização, e por isso esperamos sempre a cobrança formalizada de algo que podemos fazer por nós mesmas. Há uma fala, por exemplo, na qual Nise diz o seguinte:

*“não gosto da coisa de ter que ser cobrança, mas às vezes, nesse mundo louco que a gente vive, tipo, eu gostaria de ter sido mais cobrada por exemplo em ver exposição, ver teatro, ver... sabe?! Tipo... extrapolar o âmbito da formação até pro... pra além das oficinas, assim! Que eu acho que teria sido muito bom ter ido mais em exposição, ter ido mais no teatro, ter ido mais... sabe?! Ver arte assim...”*

Nesse momento faço uma brincadeira dizendo que seria engraçado ver as professoras com uma “varetinha” nos cobrando das exposições que fomos e das que não fomos. De todo modo, nesse diálogo fomos nos lembrando que sim, fomos cobradas também destas coisas. Na análise dos relatórios identifiquei alguns momentos, não foi um ou dois, mas alguns momentos em que fomos cobradas – do que estávamos lendo, do quanto estávamos investindo nesse processo, indo a exposições e peças, etc., também em relação a estar em processo terapêutico. Portanto, penso que esse discurso aponta, por um lado, para uma forma paternalista de se relacionar com os espaços de ensino e um desejo de ser tutelada, de ter algumas coisas mais prontas.

Por outro lado, até que ponto de fato, existe uma ausência nesse processo, por parte da coordenação, que se confunde com a ideia de uma formação livre. Talvez seja importante considerar, numa formação que visa a autonomia dos sujeitos, que esse caminho passa por uma reconquista de si, de seus ímpetos e talvez seja necessário um maior diálogo sobre isso antes de uma cobrança disto, como se fosse algo dado, porque é algo com o qual não estamos habituadas. Seria necessário um processo mais intenso de transição.

Confesso que não me recordo de termos recebido uma bibliografia básica no começo do curso, na verdade não recebemos, e inclusive, a aluna Clarissa foi a responsável por, em determinado momento, a pedidos internos das colegas, recolher nos meus relatórios todos os livros indicados módulo a módulo, para compor uma bibliografia de referência.

Não recebemos também instruções de como se daria esse processo de leitura autônoma, de pesquisa autônoma – em museus, galerias, etc. neste caso, não me recordo de ter havido um diálogo inicialmente acerca disto. Lembro que em determinado momento, fomos cobradas de tudo isso, e a sensação que todas nós tínhamos é de que essa cobrança partia de um certo vazio. Era uma cobrança informativa.

Então penso ser importante que isto entre nos acordos coletivos iniciais de maneira enfática, de como funciona a formação – do tempo, da logística, de como deve ser complementada pela iniciativa autônoma dos sujeitos. E aí, paralelo a isso pensar nessa dupla “autonomia-ausência”. Quais as contrapartidas que a instituição também pode dar nesse sentido: entregar uma bibliografia básica logo no início do curso? Passar mais textos para casa, com antecedência?

Fica claro, no depoimento das colegas, que muita coisa foi avisada de última hora – tivemos alguns “elementos surpresa” não no sentido positivo do elemento surpresa em arteterapia, como aquelas imagens escondidas, reveladas ao abrir os olhos depois da meditação! Essas surpresas foram: textos e atividades que eram pedidos na semana do curso, sendo que poderiam ser pedidos com até 3 semanas de antecedência; o fato de se tratar de uma formação e não de uma especialização – mas que também foi uma certa surpresa para a instituição; o fato de inicialmente não termos um artigo para fazer e depois o fato de termos que entregar um artigo para nos formarmos, o que foi avisado no final do curso; os puxões de orelha sobre nosso processo de estudo e investimento autônomo que também aconteceram sem conversa prévia, como já coloquei anteriormente. Todas essas coisas careciam de uma atenção maior, do diálogo mesmo.

Sobre essa questão de o curso não ser mais uma especialização – inicialmente, a formação era uma especialização *latu-senso*, e muitas pessoas, como eu, almejavam unir o útil ao agradável, pois, fazer uma especialização em Arteterapia serviria para atuar na área e também para possuir uma titulação que nos auxiliaria em processos seletivos diversos. Mas depois do workshop inicial, quando nos reunimos num grande grupo para discutir as diretrizes para o início do curso, ficamos sabendo que não seria mais uma especialização, e sim uma formação livre, devido à questões e opções institucionais, e assim, não teríamos mais vínculo com a instituição acadêmica que oportunizava a especialização *latu-senso*.

Busquei compreender o que fez este grupo de alunas irem até o final da formação, considerando que muitas desejavam ter o título de especialização, pois sabia que essa situação havia gerado alguma frustração em algumas pessoas. Quis compreender este processo também do ponto de vista institucional – o que levou a instituição Traços a se desvincular da instituição que garantia a titulação de especialização *latu-senso*. Queria entender o que estava em questão nessa discussão, e acabei por concluir que por parte das alunas, o desejo de aprender Arteterapia se sobrepujou à necessidade de uma titulação, e por parte das coordenadoras, existia uma

necessidade de coerência interna do campo que não se rendeu à institucionalização e burocratização acadêmica.

Mesmo tendo sido avisadas em cima da hora, logo no início do curso, fomos também informadas acerca dos prós e contras deste processo. Que nada mudaria em termos do campo da Arteterapia, poderíamos fazer concursos na área, atender grupos e pessoas, a diferença é que em concursos acadêmicos ou em que a titulação de especialista conte, não teríamos esse benefício.

Quem faz a formação tem a licença de atuar na área, em todo o Brasil. Ela não gera um título para atuação em qualquer área, de qualquer concurso. Então o foco dessas pessoas não era na titulação, mas na construção de um caminho pessoal e profissional em Arteterapia. Segundo Margareth N.: *“Quando eu recebi a informação de que eu poderia atuar como arteterapeuta mesmo assim, eu decidi chutar o pau da barraca mesmo. Ficar livre de reflexões e seguir adiante [...] decidi continuar porque eu queria, queria de fato... ser uma arteterapeuta, e isso eu ia poder ser.”*

Segundo as coordenadoras, essa opção por não estar mais vinculadas à especialização latu-sensu foi uma opção pela coerência com seus propósitos, e com o desejo de uma formação de qualidade. Segundo Rivane:

*[...] A gente entende que a gente, num momento a gente fez uma escolha, é... e a gente assim, a gente vem trabalhando na construção da arteterapia, é... desde... né, desde que a gente começou os cursos, a primeira formação de 2002, a gente vêm trabalhando nessa construção, né, Frida já desde antes, enfim... é... e a gente ajudou a pensar parâmetros curriculares, [...] o que é uma formação adequada, e em algum momento as, é.. a academia, ela é importante, né, a gente vê que tem pessoas que têm, que precisam de uma titulação, isso é importante pra concurso e tudo, mas que ela não... ela começou a não deixar muito espaço pras formações acontecerem porque assim, a gente, né, que não é da academia, que não tá dentro da academia, precisaria, quase que colocar a formação à serviço de outras pessoas que não são arteterapeutas, e aí isso é inegociável. Isso a gente ajudou a pensar que uma formação em arteterapia ela tem que ser dada por arteterapeutas, por um mínimo de professores que tem que ser arteterapeutas. Tem disciplinas específicas, né, módulos específicos que tem que ser, a gente acredita que são, que isso é importante que sejam arteterapeutas, porque uma coisa é ser um psicólogo que dá, outra coisa é ser um arte-educador, outra coisa é ser um arteterapeuta! Então, em algum momento a gente não conseguiu negociar isso com, com a universidade, né, ali. E a gente optou por abrir mão daquilo, sabendo que é importante, né, pra algumas pe... que é importante também né, ter uma titulação, mas a gente ficou alinhada com... algo que a gente vinha construindo, né?! Que a formação, ela, tinha que ser feita por arteterapeutas, então... a gente sente que em algum nível talvez perca, né, algumas pessoas que realmente, sei lá, gostariam de um título, mas o que a gente vê é que as pessoas, e até com o reconhecimento da arteterapia hoje, né, a gente...*

*conseguiu um CBO, né?! Hoje a arteterapia tá nas práticas integrativas, né, do SUS, e aí cada vez abrindo mais espaço que tem.. uma legitimidade, que não necessariamente passa pela academia. Né?! Então a gente acha que tem muitas maneiras de se construir conhecimento, né, que não necessariamente, mas foi uma escolha que a gente fez, acho que as pessoas que ficaram é porque elas acreditam na arteterapia, né, e que elas não precisavam nesse movimento acho que uma pessoa só não ficou, ou duas, sei lá, de talvez... 30 pessoas. Elas assim, realmente elas tavam num momento de vida que elas precisavam de um título. As outras pessoas queriam fazer arteterapia. A arteterapia tava acima da titulação. A gente não acha que é... a gente liga, a gente acha que é importante, talvez em algum momento a gente vá, né, procurar de novo, mas a gente não sente, pelo menos, né, eu, não sinto, acho que a gente conversou um pouco até né, sobre isso, mas a gente não sente como uma “perda de status”.*

As críticas e sugestões das estudantes, porém, não acabam por aí, em relação à crítica à pouca leitura ao longo do curso, Lygia aponta:

*“não tem justificativa pra não ter mais texto, pra não ter mais leitura. É uma pós que é uma vez por mês. Então, tinha que ser passado uma leitura todo mês, pra gente no outro módulo retomar, não tem comparação você chegar totalmente, é... sem nada pra partir, pra refletir, tudo que elas falassem que eu tivesse lido um texto, ia acender outras coisas, ia acender perguntas, ia ser mais produtivo inclusive pra elas como professoras, porque eu tinha dúvidas pra tirar. [...]”*

Ainda neste sentido das leituras, as alunas em entrevista apontam um outro aspecto que se soma à essa crítica, que diz que as poucas leituras passadas, muitas vezes foram solicitadas em cima do tempo da aula. De fato, e sobre isso, Nise lembra: “[...] às vezes passavam terça-feira, pro negócio que ia ser discutido na sexta.”. E Lygia complementa: “Passar em cima da hora texto quando você tem um mês pra se preparar não tem justificativa. Pedir material, pedir tarefa, pedir coisa nas vésperas, não tem justificativa, tem um mês de separação, não se faz isso.”.

Interessante reparar como quase toda crítica das alunas, carrega uma sugestão, uma possibilidade de melhora. Diante de uma melhor organização destes processos, otimizaríamos nosso aprendizado.

Outra crítica altamente pertinente se deu em torno da questão da pouca exploração da leitura do símbolo. Segundo Hanna:

*“o que deixou a desejar... isso aí, que todo mundo já falou, né?! a questão das leituras né?!... Principalmente do símbolo, né?! Que a gente fala tanto no símbolo, nessas imagens, eu acho que isso... eu sinto um pouco de dificuldade, nessa coisa, dessa... claro que a gente num vai “interpretar” um símbolo, num é dessa forma, ele... você vai desdobrá-lo, de várias formas, mas, leituras mais em cima dessa questão desse símbolo, mais dessa questão mesmo dessa área, né? Da psicologia analítica, Jung... eu acho que eu senti muita falta, é... que deixou a desejar.”*

Lygia e Nise complementam:

*Lygia: “Quando você tá no grupo que forma aquelas imagens, e que você olha e você diz ‘quê que a gente tira daí?’. Não tem..., o caso clínico ela fala, já mostra a imagem, já mostra a conclusão, que parece tudo muito óbvio. Mas quando você tá olhando ali pro material, e você ‘que é que vem daí?’ [...] ‘que é que eu tô vendo aqui? Que é que tá acontecendo com essa pessoa?’ ‘o que é que tá aparecendo? O que é que ela tá tentando dizer? O que é que tá?’ e tipo... a gente sozinha, percebeu que a gente tinha muita dificuldade de fazer isso. E Margareth M. tentando.. tentou apontar algumas coisas e a gente naquele momento também viu o quanto foi deficiente no curso, não era pra... aulas de...”*

*Nise: Teve um módulo de leitura de imagem..*

*Lygia: Tipo, uma das partes mais importantes da... do estágio se mostrou a leitura de imagens e o contato com essas imagens. Como é que isso é um módulo só que aconteceu quase no final do nosso estágio?!*

*Nise: Depois do nosso estágio.*

*Edith: E... e não ficou claro pra gente. Elas pediram pra gente levar...*

*Lygia: Não, não ficou claro o que podia ficar em um módulo né?! Mas assim, não sei, isso talvez precisasse tá mais pincelado durante o curso, assim, de certa forma, assim, de... porque... foi uma coisa que não foi frisada tanto durante o curso, como se lê uma imagem, [Edith: exatamente!] e aí, de repente, no estágio Margareth M. falou ‘sim, mas vocês não tão lendo a imagem’ e aí a gente ficou ‘Sim, mas a gente não aprendeu isso’ [Edith: É, não sabe fazer isso] E aí ela: ‘vamo ler esse livro aqui [interrupções de outras colegas] e vê aí se a gente vai olhar assim...’... Eu fiquei: ‘como é que vocês colocam a gente no estágio sem ter ensinado isso e se de repente é a coisa mais importante do estágio?’.”*

*Edith: “E elas pediram imagens à gente e não deram retorno. [sobre uma atividade onde fizemos um exercício de leitura de uma imagem nossa, com a qual sentimos afeto, e entregamos às coordenadoras] Porque ainda tem isso, já que pediram a nossa, [Lygia: “precisa do retorno, né?!] tinha que ter retorno, até, como forma da gente ‘ah, tá...’”*

*Lygia: “... foi o espaço onde esse tema veio à tona e era o tema... talvez mais importante.”*

Na narrativa das alunas, esse descompasso: além deste caso citado acima, uma das supervisoras, sempre conferia e conversava sobre as imagens, já outra delas não conferia nem conversava sobre as imagens. Isto gerou uma reflexão em torno do fato de que as formações e escolhas de cada “professora-coordenadora-supervisora” influenciam na abordagem que se dá aos assuntos tratados no curso, mas as alunas criticam e sugerem que deveria haver alguma uniformidade no que diz respeito à abordagem de conteúdos específicos e fundamentais, como este.

Pedir uma atividade de importância central e não dar retorno, por outro lado, pedir uma atividade de caráter altamente subjetivo e inferir uma avaliação sobre essa atividade, são dois contrapontos que talvez merecessem um olhar atento. Certa vez, uma destas mesmas

professoras, criticou uma atividade expressiva de cunho muito subjetivo – a criação expressiva do seu mito pessoal. Isso foi muito complicado para as estudantes. Muitas narraram que não gostaram de ter este trabalho avaliado, posto que se tratava de um trabalho de cunho altamente subjetivo, um trabalho de síntese terapêutica, e que ao escutar da professora que algumas pessoas não tinham se dedicado o suficiente ao trabalho, se sentiram deslegitimadas e desencorajadas a fazer outros trabalhos semelhantes. Pois para algumas delas, toda a sua alma estava expressa ali, mesmo que em um simples poema e imagem, ou numa pequena escultura.

Bom, disso deriva uma série de reflexões. Primeiro: como avaliar trabalhos subjetivos? Segundo: como avaliar trabalhos subjetivos em Arteterapia, onde o desempenho estético não é o nosso foco? Terceiro: como avaliar o mergulho de cada aluna, tendo em vista que o espaço formativo restringe esse mergulho justamente por não ter um foco terapêutico? Quarto: como avaliar trabalhos artísticos?

Nesse sentido, em outra situação, uma das coordenadoras, apenas recebeu um trabalho que entreguei, mas nem olhou seu conteúdo por se tratar de conteúdo pessoal. Era a minha carta à adolescente. Achei curioso, me senti satisfeita, porque realmente pensei que poderia ser matéria para uma conversa na terapia mais do que algo a ser avaliado pela professora, mas isso me fez refletir sobre como há aí duas formas completamente diferentes de abordar a análise de trabalhos subjetivos e a dificuldade em estabelecer essa análise, devido ao fato de se tratar de um trabalho exatamente de cunho subjetivo.

Será que devo apenas receber e passar um visto? Será que devo receber e inclusive “corrigir”? Como avaliar trabalhos subjetivos? E como avalia-los numa formação que não se pretende espaço terapêutico? Porque há nestes trabalhos, conteúdos dignos de ir para o espaço terapêutico.

Em relação às diferenças de abordagem das coordenadoras, para Lygia e Margareth N.:

*Lygia: “Não sei, eu acho que tem riqueza nisso, mas às vezes também, tem, tem perdas, e aí você equilibra isso na sua formação também, ao longo da sua vida, pra não colocar todo o peso na formação assim, mas assim, é uma coisa que talvez elas pudessem, não, não perder só pela diversidade, deixar isso ser riqueza, se elas conversassem mais. ‘Qual é o mínimo que a gente quer oferecer na supervisão? Ajudar elas a lerem imagens? Ajudar elas a observar o movimento do corpo e tal?’. Aí elas se orientam por isso, né?! Mas ficar totalmente à cargo do que interessa à Margareth M., o que interessa à Frida e o que interessa à Rivane... pessoalmente?! A gente também acaba ficando... vai ficando muito restrito de certa forma, né?!”*

*Margareth N.: É... alguém tivesse uma abordagem transpessoal, a gente ia tá fazendo uma regressão, né?! Porque não tem essa uniformidade.*

Outra crítica surgida foi em relação à demora da instituição em estabelecer um diálogo que facilitasse a compreensão do campo profissional da arteterapia e como nos inserimos nele. Acredito ser pertinente que essa troca de dúvidas aconteça no último módulo, como aconteceu conosco, pois é quando estamos a caminho da nossa profissionalização, mas também acolho essa crítica, e acredito que este material poderia ser trazido, ao contrário, para o início do processo formativo. Lembro que tive a mesma sensação durante a graduação – quais os campos de trabalho em que podia atuar como educadora artística com habilitação em artes cênicas.

Talvez isso seja uma questão para os diversos espaços formativos profissionalizantes que há por aí. Lembro também, que a iniciativa dos alunos de Artes Cênicas de criar a “Semana de Artes Cênicas”, que visava recepcionar os calouros, vinha muito no sentido de preencher essa lacuna. Acredito que compreender as aplicações do conhecimento que estou prestes a adquirir e do universo onde estou prestes a adentrar seja elucidativo e até mesmo incentivador da minha permanência, ou mesmo do meu engajamento na área.

Outras críticas que surgiram foram em relação à ausência de módulos acerca da psicologia analítica – o que a Traços adotou, a partir da nossa crítica, para a turma subsequente à nossa. Isso coaduna com a ideia de “Traços” como instituição flexível, em construção permanente. Portanto, se as sugestões e as críticas vão fazendo com que a formação vá galgando novas formas de fazer, formas mais completas, experimentos e aperfeiçoamentos, isto significa que temos, enquanto alunas, enquanto pessoas que passaram por esta realidade, um papel fundamental na construção deste fazer.

Algumas alunas, duas ou três, expressaram o desejo de que as oficinas extraclasse fossem integradas no próprio curso, ofertadas dentro da grade do curso. Criticam os valores, tanto do curso quanto das oficinas. Uma das alunas criticou o fato de além de termos aulas presenciais no curso, termos de fazer 100 horas de ateliês extraclasse, segundo Florence:

*“eu achei que os ateliês já poderiam tá incluídos de alguma forma, porque ficou algo também muito solto pra gente ainda ter que procurar as 100 horas de ateliês, sabe?! Não sei, de alguma forma eu acho que poderia tá incluído, é... ou num dia a mais... é... num sei, pra não ficar uma coisa assim que a gente ainda tenha que buscar fora essa complementação do curso. Sabe?! E aí, é... eu acho que já podia, de alguma forma, tá incluído...”*

Clarissa completa essa fala, dizendo sobre os valores que geralmente as oficinas extraclasse tem, segundo ela:

*“quando Florence falou isso das oficinas, elas tarem inclusas, eu fiquei pensando tipo: “poxa, a gente paga a formação, que já é uma formação cara, e ainda tem que fazer mais 100 horas de oficinas que ainda são oficinas*

*pagas, e que muitas vezes esse rolê das artes, das oficinas, eles são... é um rolê muito caro, sabe?! Tipo... uma oficina de quatro horas por cento e cinquenta reais, tá, tudo bem, eu entendo que aicineira, o icineiro precisa dessa grana, sabe?! Mas muitas vezes as pessoas não podem fazer uma oficina de 4 horas por 150 reais. Então assim, esse curso também diz muito de um recorte bem elitista, assim”.*

Edith também reforça essa coisa da dificuldade financeira com o curso e seus custos, dizendo que:

*“o que deixou a desejar realmente é o que Florence falou, é, é... inclusive, eu acho que entre a gente mesmo, né?! Podia de alguma forma ter rolado essa coisa das oficinas, eu venho fazendo oficina eu merma, eu merma venho aprendendo, e a gente aprende muito uma com a outra”.*

Logo em seguida, Angela lembrou que trocamos oficinas entre nós por valor completamente acessível, escambo este que foi sugerido exatamente por Florence. Diante disso, Nise apresenta uma opinião diversa, segundo ela: *“E tem outras coisas por exemplo, o que [...] as meninas falaram que essa [...] formação é cara. Comparando com outras formações de abordagem de psicoterapeuta, ela é muuuito barata, minha gente!”.* Vê-se que, diante do mercado na área, a formação está dentro da realidade das formações particulares, mas realmente existem pessoas com maior e pessoas com menor condição de manter a formação, apesar de que todas foram até o final.

Bom, particularmente, eu consegui fazer oficinas gratuitas no mês de julho, oficinas ofertadas pelo município pelo mês de férias, e que foram divulgadas na nossa turma. Se é possível assumir um posicionamento diante deste conflito, eu diria que entendo a crítica, mas não concordo inteiramente com ela. Desejo e pretendo batalhar no campo para que a arteterapia alcance cada vez mais públicos, inclusive o de pessoas de baixa renda. Mas entendo que não vivemos a realidade de um curso ofertado por uma instituição pública – sonho! Fui beneficiada com a bolsa, mas mesmo assim, me sinto privilegiada em relação a certos setores da sociedade que jamais fariam nem o workshop introdutório. Para isto, é provável que precisemos conquistar espaços de ensino gratuito, e aí batalhar para que não percamos o que temos de vivencial e de prazeroso.

Sobre isto que foi sugerido de colocar as oficinas dentro do curso, Nise trouxe um contraponto:

*“As oficinas também, eu não, eu não vejo assim. Claro, tinha algumas oficinas mais caras, mas eu num acho... que botá-las dentro do curso seria uma coisa boa, porque eu gostei justamente por eu ter ido atrás daquilo que eu gostava. De ter me alimentado naquilo que eu queria me nutrir assim, então eu fiz oficinas que foram maravilhosas, que eu vejo que mudaram minha vida em várias coisas, tipo a do clown foi... foi muito maravilhosa, assim... essa que*

*eu tô fazendo de canto, agora tá sendo muito incrível, a de movimento autêntico, enfim, foram coisas que todas fizeram muito sentido pra mim, foi muito bom”.*

Do mesmo modo, outras colegas lembram que ter ido para fora fazer essas oficinas, foi maravilhoso para estar no mundo, conhecer outras pessoas, fazer exatamente as oficinas que desejavam. Segundo a aluna Margareth N.:

*“Eu acho que... tem sido bom ainda, porque eu ainda estou no processo (risos). Mas, muito bom, e eu acho que tem ganhos na sugestão que Florence deu logo cedo, em relação a agregar tudo à formação e não ter essas 100 horas, mas também tem perdas e eu... gosto mais do jeito que é. Sabe?! As 100 horas livres pra você escolher... a oficina que você quiser, porque você sai pro mundo, você conhece coisas, conhece pessoas, conhece técnicas, é... e não fica restrito àquela, a... por mais que o curso, se fosse dentro da carga horária, por mais que queira, é... levar diferentes técnicas, e diferentes oficinas... mas, ainda sim vai ser muito restrito, ainda assim você não vai tá no mundo conhecendo o que tá rolando no mundo, sabe?! E... eu acho que é uma coisa que eu quero pra minha vida... tipo, pra continuar fazendo, assim. Mermo que... mermo que chova... ácido! (risos), eu vou continuar indo às oficinas.”*

Penso que esse “sair pro mundo” é estabelecer redes criativas, é abrir possibilidades de contatos, de trabalhos, é também fazer com que nos conectemos com nós mesmas, com nossas pulsões e desejos. Também nós, a partir dessa necessidade extracurricular, passamos a dar oficinas dos nossos conhecimentos, e isso nos abre um campo de atuação, um público que pode trocar conosco, usufruir e investir no nosso trabalho pessoal.

Também sobre isso, penso que nos próprios módulos da formação, entramos em contato com uma série de conhecimentos de materiais expressivos, de técnicas, de ritos, de coisas que podem ser consideradas como conteúdo expressivo, ou seja, o que fala Florence sobre as oficinas serem incluídas na formação, penso que, se olharmos bem, poderemos enxergar o quanto de materiais e técnicas expressivas nós aprendemos também com o curso, além dos ateliês.

Sobre isso, Hanna:

*“Pra mim foi maravilhoso, foi assim... descobertas, sabe?! Esse curso, é... pra mim foram grandes descobertas também por isso, né?! Pelo estímulo de você aprender várias... várias linguagens, você transitar por várias linguagens artísticas, então assim, aprendi coisas fantásticas nesses ateliês que eu fui buscar. Né?! Então, foi... ma-ra-vi-lhoso. Foi ótimo, maravilhoso e é uma coisa que eu quero continuar inclusive, sabe?! Assim, eu completei, as horas, mas isso é uma coisa que eu quero, tipo algumas oficinas que eu ainda quero fazer porque é contínuo mesmo, e o arteterapeuta tem que tá também sempre, né?! Nessa busca. Então, pra mim... foi ma-ravilhoso.”*

E Nise:

*“Pra mim foi perfeito também, eu amei. Acho que não teve... nem um assim, sei lá, que não serviu, que não foi interessante. Todos foram instrumentos pro estágio, várias coisas de oficinas que eu fiz foram interessantes pro estágio. Coisas pra minha vida mesmo, tipo, que fazem sentido. Foi maravilhoso, assim [...]”*

Outra crítica que gerou uma sugestão muito valiosa foi a de que os livros sugeridos para leitura, a bibliografia sugerida ao longo do curso, poderia ser disponibilizada, tornada mais acessível para quem não tem condições de adquirir todo este material. Sobre isso, Florence aponta que para ela, o ponto fraco da formação é a acessibilidade, seja a livros, às supervisoras e às oficinas. Ela sugere uma pequena biblioteca:

*“Assim... como aluno, eu acho que poderia então por exemplo, não eram todos os professores que cediam livro pra xerox, por exemplo, sabe?! Então, assim... é... Sempre com um argumento muito forte de...de... “o quanto você vai investir” “o quanto você vai investir”, era sempre um argumento muito forte, e assim, isso é bem complicado, porque, é... existe obviamente o investimento pessoal de cada um, mas também tem as limitações financeiras, né?! Que não pode, de repente, excluir no meio de um curso, aqueles que realmente tão com possibilidade, daqueles que realmente não tão, né?! Que, de repente, pagar a formação já tava sendo, é... um esforço, né?! E... estar lá dentro, eu acho que, que a equipe tem que disponibilizar, é...no mínimo uma biblioteca, uma pequena biblioteca, sabe?! Ou os professores disponibilizarem de alguma forma essa... essa literatura”.*

Surge também uma crítica acerca da metodologia utilizada pelas professoras do curso, onde uma das alunas sente que não havia uma comunicação entre a coordenação e as docentes, e segundo ela, isso transparecia para as práticas, que apesar de considerar como excelentes práticas, criativas, etc., segundo esta estudante faltava uma certa padronização de elementos didáticos como estudos de caso, leituras para casa e na sala, a explanação teórica, etc. Lygia sugere que houvesse um mínimo de metodologia comum entre estas práticas. Segundo ela:

*Lygia: “Mas, assim, poderia ter um mínimo pra aula. E se esse mínimo fosse, o estudo de caso, como todo mundo falou, aqui, ou sempre fazer uma relação com a prática, seria bom... eu não sentia que os professores, eles tinham orientação de algo que é mínimo pra dar aula. Então eles poderiam fazer, literalmente o que eles quisessem. E eram realmente experiências criativas muito pulsantes, mas tinham pessoas que...”*

*Eu: Tu não sentia que eles tinham orientação?*

*Lygia: Não. Eu sentia que tinham professores que... tinham uma vivên... que queriam fazer uma parte teórica e outros que não, professores que queriam passar textos, e outros que não, professores que queriam usar textos durante, e outros que não, professores que queriam falar de casos clínicos e outros que não. E você não tinha como cobrar, porque já tava a aula acontecendo, ninguém ia fazer muito aquilo, então a gente até... algumas pessoas até, “ah não, vou reservar um tempinho aqui pra gente trocar algumas perguntas..”, justamente porque, não parecia que eles recebiam uma orientação de tipo, “okei, você cria as vivências, mas assim, no mínimo, a gente trabalha alguma parte em cima de um texto teórico a partir desse tema, e de algum caso clínico,*

*pelo menos um, que você pode aprofundar muito em um, um caso clínico que você, como arteterapeuta, dentro desse tema”. No mínimo isso, e nesse, entre isso são dois dias, com um dia inteiro e uma noite, dá pra fazer muita coisa, mas assim, um mínimo de... de metodologia de aula - comum, eu acho que não ia cercear a liberdade, não ia cercear a criatividade. Eu acho que, ia só, dar uma certa organização pra gente, assim, ter um texto pra ler, no final ter um caso clínico, e a gente, dar aquela amarrada... que eu acho que faz sentido...”*

Novamente aqui pulsa aquela questão: “autonomia ou ausência?”. Será que essa formalização da metodologia tem a ver com uma proposta de formação livre? Será que tem a ver com uma escolarização da coisa toda? Será que realmente não tolheria ou formataria o processo criativo de cada professora? Ou será que a busca por uma formação livre não deixou de lado aspectos fundamentais de um processo que é educativo? Sobre essa coisa que ela fala de “em uma noite dá pra fazer muita coisa”, pensei: “e não fizemos?!”.

Sabemos que as alunas estão pedindo mais ementas, leituras prévias, bibliografia básica, além das indicações de livros e demais materiais, pedem um maior acesso a livros com uma biblioteca, mais estudos de caso, uma organização metodológica mínima comum de cada aula para as professoras do curso. Segundo as meninas:

*Nise: “... não dá pra descartar. Ter ementa, ter programa, ter leituras sugeridas, sabe?! São coisas que tipo, não precisa ser uma pedagogia tradicional, mas são coisas da educação que a gente sabe que são importantes pra construir um processo pedagógico que acho que só...”*

*Lygia: Que facilita o processo de aprendizagem, no fim das contas. Do mesmo jeito que o elemento vivencial facilita, e as... e o ensino tradicional ignora, né?! E aí você também não pode jogar fora a água suja com o bebê, sabe?! Porque tem coisas importantes ali, que eu acho que, não é à toa que...”*

*Nise: E tem assim, né?! As professoras, né?! que são coordenadoras do curso tão bem apropriadas do que elas querem, do que elas imaginam... eu acho que elas tem essa construção, ao menos na cabeça delas, tem uma afinidade entre elas muito boa e tal... mas é isso, elas convidam vários professores, e esses professores vêm às vezes de paraquedas, assim, né?! Eles caem, meio, parece sem uma preparação prévia...”*

De acordo com as coordenadoras, não há realmente um direcionamento da prática das docentes. Na entrevista que fiz a elas, fica muito claro que os professores são todos arteterapeutas, ou seja, que conhecem a forma teórico-vivencial de operar na formação em arteterapia, e inclusive, muitas professoras se formaram pela Traços, fica claro também que as coordenadoras experimentam os trabalhos destas professoras e professoras antes de convidá-las, e convidam apenas quando têm algum conhecimento prévio do trabalho do professor. Pergunto sobre como se dá o convite à estas docentes, também sobre como avaliam os desempenhos desses docentes em sala de aula e como se estabelece o diálogo entre elas, coordenação e professoras. A coordenadora Margareth M. responde:

“ [...] [o convite às professoras e professores se dá] pelo reconhecimento do trabalho. No que a gente... Reconhecimento do trabalho prático e teórico. Compromisso com a arteterapia, ético, o fazer, são pessoas que a gente admira, que a gente confia. [...] Ah, esse diálogo se dá a partir do convite, a partir da avaliação da aula, a partir do retorno que ela dá também, de acordo como foi o processo da aula, e de nos próximos assim, repensar se esse professor ele continua dentro do que a gente... é... vem pensando, né, em relação ao curso, ou se de repente o fazer dele foi tomando um caminho diferente. E aí...

A gente tem, dentro dessa grade da UBAAT, um, um número mínimo de professores com... o título de arteterapeuta, né, a gente precisa ter um número “x” de professores arteterapeutas pra dete... determinadas disciplinas.

Segundo Frida e Rivane, em diálogo:

“ [...] eu acho que a escolha foi acontecendo a partir [...] das próprias pessoas que se revelaram nos próprios, é, é.. cursos, né?! Então pessoas que... como alunos, é, é... se identificavam com determinada disciplina, já tinham uma experiência anterior, se a gente for pensar... aliás, todos os professores, já tinham uma experiência antes, relacionada aquele... aquele... tipo “História da Arte”, Patrícia Barreto, já tinha uma história... [...] E aí foi aluna de arteterapia, e aí era... foi muito tranquilo esse caminho de convidá-la, né?! [...] Mas eu acho que a gente sempre une a isso também, um, um olhar de que... essa pessoa precisa tá viva criativamente, né?! Eu acho que a gente... é... preza por professores que continuem se movendo, né?! [Risos]

Rivane: Sim

Frida: Se movendo criativamente, é... investindo em arteterapia, isso é importante, né?! E...

Rivane: Quem participa, né?! E tá engajado mesmo no movimento de arteterapia e participa, de alguma maneira, da associação. Quem vai pra congresso, né?! Quem tá lendo. Porque a gente sabe, né, quem tá fazendo as coisas, e pra gente é importante que faça, né, assim, essencial. Que seja associado, né?! Isso é imprescindível. E a gente também convida pessoas, né, assim, da gente vai, tem uma experiência bacana lá no congresso, e aí a gente conhece alguém, “pô, a gente fez um trabalho super legal, que foi com fulano, vamo chamar fulano!”, aí ou pra dar um curso, ou pra dar uma aula, né, de temas que a gente não, não domina, sei lá, fu... né, “ah, Luiz que trabalha com paisagem sonora” [Frida: Sim], né, já veio dar aula aqui. Então, né, também tem isso da gente, da gente experimentar ou conhecer alguém, fazer um trabalho pessoal, achar que é legal, e também convidar, se a pessoa for, né, arteterapeuta.

Em relação à como se dá esse diálogo entre a coordenação e as professoras e professores, elas respondem:

Rivane: Então, é, isso a gente tem..., na verdade acho que pouco espaço, né. A gente tem um problema que é... é, conseguir, a gente sempre quer fazer uma reunião, sempre, tipo “vamos fazer uma reunião, com todos os professores para falar...” – nunca conseguimos. Acho que [estala os dedos em referência ao tempo passado]...

Frida: Acho que uma vez só.

*Rivane: [Ainda estalando os dedos] ... há muito tempo, né, porque as pessoas, assim, não têm tempo. A gente não consegue um horário, não, num sei quê, então acaba que às vezes, cada uma, assume um professor. [...] assim... quando a gente começa o curso, a gente faz o cronograma e manda pros professores, que são os professores convidados. Eles confirmam a data, normalmente são disciplinas que eles já dão, então eles já sabem o que é, né, aquilo, mas aí a gente, cada um né, ... “Frida vai falar com fulano. Não, eu, a, pode deixar que eu falo com Pati”, com Patrícia, aí eu “Pati, ó, tu vai ter turma, tá tudo bem? Tá precisando de alguma coisa? O que cê precisar...”, ela “Ó, eu preciso de tal coisa”, a gente comuni., se comunica com a monitoria, solicita que a monitoria peça pros alunos o material, e a gente dá aquele apoio. Aí a gente sempre tá lá pra apresentar o professor, pra receber o professor e pra trocar um pouquinho assim, né, olha, né, “a turma é legal, essa turma, tipo, é mais crítica, ou essa turma... sei lá, tá com uma dificuldade em tal coisa...”. a gente sempre dá, um pouco um panorama, né, de.. em que lugar a turma tá, ou sei lá, se tiver alguma coisa mais específica, né?! Tipo, “ai, não, é um grupo super aberto, é um grupo que gosta muito de mergulhar”, e se a gente tirar alguma demanda, sei lá, “ah, talvez seja legal fazer um trabalho fora”, né, “esse grupo tá precisando ir pra fora”, né, então a gente também...*

*Frida: Propõe.*

*Rivane: ... é, solicita que, na medid... na medida do possível, o professor também atenda aquela demanda, entendeu?!*

*Eu: Certo.*

*Frida: E o papel da avaliação foi muito importante [Rivane: É. É], porque assim, algum momento que a, dentro da avaliação, surge alguma questão, aí a gente se aproxima mais, de um determinado professor, de outro. Dependendo daquilo que a gente...*

*Rivane: Vê..*

*Frida: ... ouvir, ou, ou, ou que chegou até nós, alguma questão daquele grupo, né?!*

Respondem então sobre como se dá essa avaliação do trabalho das docentes do curso:

*Rivane: Através da avaliação, né?! Das avaliações, mas também do próprio, da própria fala dos alunos, né, que os alunos têm uma coisa assim, que é bem legal, que é honesta assim.*

*Frida: Aham.*

*Rivane: Aluno reclama, aluno, né, se queixa, aluno fala... a gente, né, escuta coisa e a gente vai... trabalhando, né?!*

*Frida: De alguma forma, quando a gente convida um professor, a gente já tem assim, o perfil dele, né, a gente já... confia. Já viu ele atuar de alguma forma. Tipo, “ah, foi uma oficina num congresso, foi alguma...”, então a gente já tem... então, essa confiança desse perfil e de como essa pessoa atua é o que então a gente não tem uma interferência no que a pessoa [Rivane: vai fazer, é.] produz.*

*Rivane: Alguns professores demandam, assim, né, uma coisa mais, tipo... “como é que tá, como é que tá tud..? Eu quero saber”, né?! Ou tipo, “o que é que eu poderia fazer?”, enfim, algum momento também a gente é super disponível pra poder trocar caso o professor queira, né?! Trocar mais profundamente.*

Existe uma importância considerável na ficha de avaliação que a cada módulo eu entregava às colegas e a mim mesma! Começamos a receber esta ficha a partir do segundo ou terceiro módulo, nela há uma primeira questão sobre o que você possui de conhecimento prévio acerca daquele assunto, depois há questões em torno de se a forma em que foi passado o conhecimento foi suficiente e favorável para o seu aprendizado, e por fim há uma questão acerca do que você aprendeu naquele módulo.

Sempre presente esta ficha de avaliação do módulo, algumas vezes eu esquecia de entregar exatamente no início da aula, outras vezes a secretária do curso esquecia de me entregar e eu de cobrar a ela, mas a ficha nunca era lembrada pelas professoras, nunca ninguém chegou para mim e disse: “essa ficha você deve imprimir sempre”. Fui entendendo que ela deveria estar em todos os módulos, e me ocupei autonomamente de começar a pedir, sempre que chegava na sexta-feira, à secretária do curso para que imprimisse o número necessário. Às vezes eu mesma lembrava às professoras do seu preenchimento. Outras vezes a ficha era esquecida pelas alunas, em casa, ou mesmo no Rizoma, de modo que nem sempre havia a impressão de todas sobre a aula.

Do que tenho a dizer sobre essa ficha avaliativa, e que só agora talvez esteja percebendo sua tremenda importância, é que ela era um objeto definitivamente tedioso para todas. É um instrumento de extrema importância para a formação, mas a forma como ela era passada – uma ficha cuja primeira pergunta deve ser respondida no início da aula e as demais ao final – não funcionava muito bem. No início da aula, até pode ser, mas as pessoas estão querendo começar a aula, e às vezes eu sentia que era como um certo obstáculo para o início.

Talvez se no começo da aula, ela pudesse ser melhor incorporada – “o que vocês sabem sobre o tema que vamos tratar? Escrevam neste papel.”. Mas muitas vezes era somente distribuído, sem nenhuma introdução pelo professor, alguns professores nem pareciam conhecer este objeto, e definitivamente não caberia à monitoria perguntar às alunas sobre o que conhecem desse tema... isso poderia ser incorporado como um exercício inicial de conceituação do tema, antes de conhecer suas definições – abordagem bastante construtiva e até bem utilizada em algumas aulas, em relação a outros processos.

Sei que, ao final da aula, com todas exaustas emocionalmente e fisicamente, era como matar as colegas, ao pedir que respondessem àquele questionário. Como aluna, confesso que muitas respostas que dei se restringiram à “sim” ou “não”. E sempre que eu recolhia estas fichas, via que esse tipo de resposta monossilábica era bem comum. Talvez pudessem haver formas mais dialogais, mais interativas, ou talvez que a ficha fosse enviada para casa, não sei.

Não sei de que modo isso pode ser garantido, talvez indo para casa também caia no esquecimento dos alunos e alunas, mas mesmo em sala de aula, pela prática, não acredito muito na eficiência destas avaliações para uma percepção mais aprofundada do que acontece na aula. Mas são questões que ficam, que surgem, que emergem, das quais sou um canal, uma porta-voz, mas que este trabalho não pretende elucidar, talvez provocar já seja um princípio.

De todo modo, viu-se que existe uma brecha no diálogo entre a coordenação e professoras devido à dificuldade de encontro entre estas pessoas. Isso coaduna com a crítica das alunas acerca da aparente não-comunicação entre elas, ou da falta de um modelo comum, de elementos comuns nas aulas. Resta saber se há um desejo em formalizar isso e o quanto pode também se perder com isso?

Dentre os pontos positivos que elencaram no curso, relataram a positividade do vínculo grupal, do compartilhamento do que se sente em grupo. Como disse Florence:

*“O movimento de confiança que se estabeleceu no grupo, né?! e a gente pôde por isso, é... vivenciar com mais profundidade. Lógico que você viver com mais profundidade depende de você, né?! Mas você tá num grupo... é... com confiança, eu acho que ajuda um bocado também, acho que isso foi bem marcante”.*

Trouxeram também como ponto positivo do curso, o intenso trabalho em linguagens corporais, a centralidade disto na nossa formação, o que segundo Clarissa:

*“[...] foi muito marcante, é porque como a nossa turma foi... foi um trabalho de linguagens corporais, isso deu à gente uma outra dimensão, uma outra forma de trabalhar, é... questões nossas, ou trabalhar clinicamente, ou em grupo. Que, muitas vezes, elas não conseguem ser ditas numa linguagem... escrita ou numa linguagem falada, sabe?! Ela precisa de outra linguagem, que é essa linguagem do corpo. E essa formação em linguagens... em arteterapia em linguagens corporais sensibilizou muito a gente pra isso, ofereceu muito esse veículo terapêutico, sabe, isso é muito importante, de sair do racional e trabalhar outros aspectos”.*

As vivências entraram também como aspecto positivo do curso, em relação a isto, Nise falou:

*“Pra mim o que foi mais marcante, é... foram as vivências! (risos) ... nas aulas, nos módulos. Tipo, lembro de vários assim, que... foram disparadores*

*de muitos processos. Que eu continuei depois, eu comigo mesma, eu na minha terapia, enfim... é”*

Esta estudante falou também sobre os trabalhos pedidos para casa como um aspecto positivo do curso, assim como os ateliês e oficinas extracurriculares:

*“[...] e outra coisa foram alguns trabalhos que acho que foram muito decisivos, assim, e que eu acho que deveria inclusive ter mais, talvez ficou faltando um pouco isso, tipo, o mito de criação pessoal foi um trabalho assim, de síntese terapêutica pra mim... de anos de terapia, assim. Foi maravilhoso. E a carta pra minha adolescente também, é.. eu quero resgatar ela pro meu artigo, assim. Porque foi... foi foda, eu consegui ir na minha ferida da questão que eu tava vivendo assim, naquela carta, então acho que foi muito marcante isso, a vivência e os trabalhos em casa, porque aí os trabalhos em casa também tinha a coisa de eu poder... tipo, me alimentar, no meu canto. E aquilo reverberar durante um mês, assim, foi muito bom pra mim.”*

De acordo com Margareth N.: *“as vivências é algo que eu destaco como sendo é... algo que tenha sido, que foi importantíssimo, assim, que foi muito bom”*.

E ainda nesse sentido, Hanna:

*“[...] as vivências eram muito marcantes. Assim, a maioria das vivências. Nossa, eu saía numa alegria, numa felicidade, eu saía em outra vibração! Eu chegava com uma vibração e eu saía em outra vibração, então assim, a maioria delas... eram muito marcantes. Né?! Assim, “as” vivências, né?! O ofício do fazer..., as imagens, a questão do grupo, também, a sincronia, né?! Que a gente foi, com o tempo, confiança, desenvolvendo... então assim, foram muitos momentos, né?!”*

Lygia concorda e acrescenta que as professoras também foram um ponto muito positivo da formação.

*“Elas têm, são professores muito bons... em geral é uma seleção de professores que sabem conduzir uma vivência, de formas.. muito especiais, assim. Tipo, é uma coisa que poderia facilmente ser repetitiva, e eu sei porque eu trabalhei dois anos com isso e às vezes eu ficava “meu deus, eu vou fazer respiração de novo, pra começar, vai...” é uma coisa que pode ser facilmente repetitiva e.. eu não sentia isso a cada módulo. Dificilmente eu sentia que era mais do mesmo, eu sentia que havia muita criatividade pulsando entre as pessoas que tavam ensinando pra gente.”*

Em certo momento da conversa, as meninas brincam sobre abrir uma formação em Arteterapia, e a partir disso começam a ponderar algumas coisas em face à realidade. Reconhecem a impossibilidade de atingir tudo o que se espera, principalmente devido ao tão pouco tempo de curso, uma noite, uma manhã e uma tarde por mês. De todo modo, acredito que do que foi dito, nada se perde, tudo é passível de provocar reflexões e quem sabe algumas mudanças.

Em relação ao estágio, a parte prática do processo formativo, as estudantes que chegaram a estagiar, relatam como é sofrido, mas indispensável esse processo, pois é onde

aplicamos os conhecimentos que adquirimos e por isso saímos dele com muita bagagem.

Segundo Hanna:

*“É... Pra mim o estágio foi assim, tipo o pontapé inicial pra eu me sentir arteterapeuta, sabe?! Foi ma-ravilhoso! Surpreendente, desafiador. Sabe?! Desafiador, assim. No início, muito difícil montar, foram três tentativas, não deu certo com um grupo e depois partimos pra outro, aí no terceiro aí realmente, sabe?! Então no início foi desafiador, e as própr... e assim, e o próprio processo também né?! Porque tem momentos que é sofrível, né?! Porque você nem respira, você nem respira, porque já tem a outra semana, já tem a outra semana, já tem... então você já tem que planejar, imagina, 30 encontros, né?! Então... mas assim, foi quando eu me senti, realmente assim “poxa é isso, sabe?! É isso que eu quero fazer, na minha vida. Eu quero trabalhar com isso”. Eu fiquei encantada, assim. E os resultados também, os relatos daquelas mulheres, como elas saíam dali, sabe?! E assim, a nossa supervisão, é, foi... Rivane foi boa, assim, nessa questão da supervisão, sabe?! Ela questionava muito: “e por que vocês querem fazer isso?”. Ela lia sabe?! o que a gente mandava... Assim, nós tivemos uma s... Nesse sentido nós tivemos uma boa supervisão com Rivane. Nós tivemos.”*

Todas as colegas reconhecem a potência do estágio, sua importância. As que são psicólogas e já atuavam na área, reconhecem a importância de sair do lugar comum, do lugar de conforto. As demais narram que apesar das dificuldades, é no estágio que podem sentir-se arteterapeutas.

*Lygia: “Pra mim e pra Nise tanto a experiência de estágio como a supervisão, assim, foram muito importantes, eu acho. Eu tô falando por você [pra Nise], mas, é porque a gente trocou muito isso, assim. Pra desconstruir o lugar do psicólogo, pro lugar do arteterapeuta, assim. Não s... e isso não teria vindo da experiência em si, foi, foi muito por causa da supervisão também, tipo, o esforço de Margareth M. também, de pontuar pra gente isso assim, de desapegar da fala, de desapegar da análise que a gente já conhecia, de desapegar daquilo e de olhar pras imagens, de realmente olhar pras imagens. Foi a primeira vez que isso aconteceu. Porque é muito difícil no curso você olhar pras suas imagens e quando vem no caso clínico vem muito mastigado já. Já vem uma imagem com a conclusão e tal. Quando você tá no grupo que forma aquelas imagens, e que você olha e você diz “quê que a gente tira daí?”. Não tem..., o caso clínico ela fala, já mostra a imagem, já mostra a conclusão, que parece tudo muito óbvio. Mas quando você tá olhando ali pro material, e você “que é que vem daí?”*

Ainda sobre o estágio, segundo Hanna:

*“É... E Foi no estágio que eu realmente tive assim, essa certeza, o processo realmente ele funciona, sabe?! Porque assim, nós tivemos um caso, que a família de uma das pacientes, é... nos chamou porque a irmã fazia, é... terapia lá, com uma psicóloga, nesse espaço, e aí, é... ela, a irmã queria nos conhecer, queria conversar com a gente, porque ela disse: “olhe, que trabalho lindo vocês estão fazendo com minha irmã!”. Porque assim, pessoa que tomava remédio controlado, não dormia direito, tinha uma relação péssima com a família, uma pessoa que não saía, sabe?! Ficava... somente ali fechada naquele mundo e a partir dali ela começou a melhorar a autoestima, a levar assim, sabe?! Mudou a vida, mudou a vida, ela disse: “Minha irmã agora*

*quer passear sempre! Eu é que tenho sempre que ficar com minha mãe” né?! Até questão de dormir melhor, ela tá dormindo melhor, então assim, aí sabe?! Aquilo ali, deu uma... “Realmente funciona!” sabe?! “O processo realmente funciona!”. E aquilo foi.. maravilhoso! Escutar esse depoimento, né?! Assim. Foi muito. Muito maravilhoso o estágio da gente.”*

Nesse sentido, pergunto às coordenadoras sobre quais são os critérios de que elas partem para avaliar nossas práticas de estágio. Segundo Rivane e Frida em um diálogo:

*Rivane: “Ah, acho que critério é um pouco, dos... objetivo, né, em que momento do estágio se tá. Qual é o objetivo e se aquela vivência, ela é uma facilitadora pra se atingir aquele objetivo ou não. Né, se ela tá articulada com aquele tema, ou não. O nível de complexidade daquilo, né?! É... nível de encadeamento e de coerência, né?! [...]*

*Frida: É. A pertinência na etapa do estágio.*

*Rivane: É, qual é o momento, né, às vezes é muito profunda uma... evoca muitas coisas logo de cara, então se ela tá dentro, né, de um, um lugar, do momento do estágio adequado.*

*Frida: Essa... essa... o processo também, não é. E não ser vivências pontuais, então quando a gente observa que há, uma liga. [Rivane: É. Um encadeamento, né?!] Algo tá sendo, né... encadeado. E quando há um, um... um pensamento muito pontual praquela encontro, né, isso é importante de ver. Que a vivência ela é articulada. Ela não é um, um corpo... é, desarticulado – cabeça prum lado, braço pro outro, né?! Que há uma...*

*Rivane: E se é, uma técnica, ou se realmente é uma vivência. Ou se é uma aplicação de técnica, né?! Porque a gente não trabalha com técnica. Quer dizer, a técnica, ela tá dentro de um processo, né?! Então, é se é, realmente essa, essa... se aquilo vai promover, vai facilitar um processo de mergulho criativo, né?!*

Então, percebem a pertinência de cada encontro, como um todo em si, mas também como uma parte do todo que é o ciclo completo de estágio, que geralmente dura 6 meses. Percebem o encadeamento e a coerência entre vivências, temas que surgem do grupo, e o momento em que o grupo está no ciclo de estágio.

Chego então, também com elas, na questão central desta pesquisa, acerca do que entendem por vivência, percebendo, a partir de suas falas, que a vivência está como algo que parte da construção subjetiva de um indivíduo, a fim de atingir a subjetividade do outro – a vivência como uma dádiva: algo que se dá e que carrega consigo a alma de quem deu.

*Margareth M.: É... pra mim é recolher as histórias que eu vivenciei [sorrindo]. Então, quando... dificilmente assim, se tem uma vivência..., esse termo é até questionado em alguns momentos, mas não vou entrar nessa seara. Não vou caminhar por aí, né?! E aí é... é difícil repetir uma vivência. E aí pra mim há uma super crítica a livros de vivência [sorrindo], nesse sentido. Porque a vivência, ela nasce da... da minha relação com o mundo. Então... é isso, é assim que eu tô falando, ‘eita esse livro! Eita, e isso se relaciona com tal material’, e..., muitas vezes uma aula ela é preparada mesmo, a estrutura, o esqueleto dela, ela vem sendo pensada durante um mês, às vezes dois meses, e a estrutura dela se organiza... no dia da aula. ‘Eita, é assim que isso vai casar! Pronto. Ficou redondo.’ É... e mesmo assim, pode*

*ser que o fluxo com os alunos, leve a gente pra um caminho completamente diferente. E aí se esse caminho tiver dentro do que é a proposta do módulo, né, específica ali, que a gente se destinou a fazer, aí é possível de se mudar tudo e ir por outro caminho. [...]*

*Rivane: Tão delicado né isso, [Risos] até porque tem pessoas assim que, questionam né, um pouco esse termo, né “vivência”. Mas acho que uma vivência em arteterapia é, de alguma maneira, você, é, tentar mobilizar, né, a pessoa em alguma esfera, ou em algum tema que você deseje trabalhar, né?! Então, assim, criar condições seguras num ambiente seguro, é, de mobilização afetiva, né?! Então sei lá, vamo imaginar um tema... “adolescência”, né, cê tá trabalhando adolescência, então é, é de que maneira a gente convida, né, também, o adolescente que o aluno ou aluna, né, é.. foi, pra tá ali, pra gente, né, dialogar com ele, mas... aí tem que ter muito cuidado, né, a gente sempre pensa que vivências às vezes são muuuuito profundas, aquilo não é um grupo terapêutico... então é achar esse lugar ... que fique né?! Que a pessoa consiga mergulhar, mas que ela consiga também tá disponível intelectualmente, né, num segundo momento, pra poder, é, não só elaborar afetivamente, por isso que a gente fala até né, quando a pessoa vai começar uma formação, que ela esteja em processo terapêutico. É indicado, não é obrigado, mas é indicado, porque ela é muito mobilizadora, a formação, né?! Mas assim, que a gente consiga entrar e sair aqui naquele momento, deixar a pessoa organizada. Né, então, a gente levar estímulos, né, vivências são estimular, acho que é estimular e chamar determinada situação, né?! Num ambiente seguro e protegido, né?! Frida falou de alquimia, é cuidar do temenos, né, desse vaso, pra que isso aconteça de maneira segura, né, então, através do estímulo sensorial né, do, do cheiro, dum som, de uma... memória corporal, né, a gente evocar lembranças, evocar... porque a gente não cria nada que não tenha, que a pessoa não tenha nela, né?! A gente... assim, quer dizer, a gente convida pra algumas coisas novas, mas a partir do repertório pessoal. Nesse sentido é meio freireano, né, porque a pessoa ela vai ser mobilizada daquilo que ela tem, né?! De repertório, de repertório pessoal, pra poder lidar com aquilo que a gente tá convidando um pouco, não sei se tá claro, né, mas eu acho que é isso, né, um pouco, é... é uma das coisas assim, mais, eu acho que são, pra mim, né, uma das coisas mais bonitas, e mais... sei lá, “honrosas” eu acho, né, de ser professora, num processo de arteterapia, é isso né, você.. porque é uma honra mesmo, né?! O outro tá dividindo a vida, né, as pessoas choram, as pessoas acessam coisas, né, eu gosto muito de evocar memória, né, então assim, a gente vir prum tempo passado e trazer, né?! Chamar aquela vivência que tá ali, né?! Na pessoa, convidar aquela vivência pra ser atualizada nesse momento, né?! Eu acho que é bem... acho que é uma, uma honra assim, né, ser professora também, né, e convidar a pessoa a experimentar coisas, dividir a vida, né, com você. Bem...*

*Frida: Uhum. E, e, e nessa... nessa proposta pedagógica, né?! É... o, o aluno ele é convidado não só [...] ao... cognitivo dele [Rivane: Sim!] né?! Então essa experimentação, ela atinge, é, é... os vários núcleos, né, da pessoa. Esse cognitivo, mas atinge o motor, atinge o sensorial, atinge o, o emocional e aí dentro dessa perspectiva a gente vê a aprendizagem, a aprendizagem realmente passa por tudo isso, e não só essa aprendizagem que o cognitivo é o... [...] rei, é o que é, não é?! Então a vivência passa, essa experimentação realmente você incorpora [Rivane: Incorpora], né?! Incorpora.*

*Rivane: É. E algo que tá incorporado não sai de você, né?!*

*Frida: Não sai. É.*

*Rivane: A gente fala, “a aprendizagem ela exige o homem todo”, né?! A gente fala “a arte ela exige o homem todo”, essa aprendizagem ela exige que a pessoa seja convidada em todas as esferas, né. Por isso que a gente fala, essa questão sensorial é pra evocar, dentro do possível, um maior número de aspectos da pessoa, né, então a gente chama, então quando a gente leva um cheiro, a gente tá né, convidando uma memória olfativa, a gente, né, leva um gosto, leva um, uma história, então é “de que maneira a gente envolve o ser todo naquele momento”, né?! A gente convida a pessoa toda pra participar, né?! Não é só.. não é só intelecto, né?!*

Atualizamos vivências nas pessoas, buscando a sutileza do quanto deve e pode ser terapêutico e do quanto se deve mergulhar, de modo que possamos “*entrar e sair naquele momento e deixar a pessoa organizada*”. Buscamos provocar os sujeitos para evocar algo que já está enraizado em suas subjetividades. Mesmo trazendo coisas e elementos novos, estes elementos que trazemos para o ato da vivência, se fixam em algo que já existe no outro. Partilhar vivências é dividir a vida com o outro. A vivência está aqui como a incorporação do aprendizado – “*É algo que tá incorporado, não sai de você*” – possui o sentido da permanência que só uma construção prazerosa é capaz de provocar.

Em relação à denominação correta e coerente com o processo de aprendizagem em Arteterapia, as coordenadoras respondem que o denominam como teórico-vivencial. De acordo com Rivane:

*“Ent.. a gente chama de teórico-vivencial, né?! Porque aí tem esse momento onde a gente, né, que a gente acabou de falar, que a gente chama a pessoa toda pra participar, e num outro momento a gente discutir aquilo, é.. do ponto de vista teórico, né, só que aí já vai tá alguma coisa mais sedimentada – faz sentido, né?! É, aí, a pessoa ela não tem, ela não fica recebendo uma informação que cai num vazão. Ela, já tem algo ali pra dialogar, ela fala: ‘ah tá, eu sei’, né, ‘ah tá...’. Então assim, eu quando eu vou pre... pensar numa aula, eu sempre penso, eu sempre começo com uma vivência. Quando eu vou introduzir um tema, seja ele o conto, é.. mito, ou psicopatologia, ou qualquer coisa. Sempre o caminho pra mim é sempre é.. da vivência primeiro. Pra que a pessoa ela não comece zerada, pra que ela acesse aquilo que ela já tem sobre aquele tema. Porque todo mundo tem experiência sobre aqueles temas que a gente vai... falar, né?! Às vezes a pessoa não tem assim, a teoria sobre aquilo, mas ela tem uma experiência de vida sobre aquilo, então ela v... A gente convida a experiência de vida, aí a pessoa junta, fala: ‘eita, isso é aquilo!’. Pronto tuff! Fez sentido, né, e aí a gente, por isso que a gente fala de tessitura de sentido, né, de tecer sentido junto com a experiência pessoal. Por isso que a vivência é importante, né?!*

*Frida: É... Eu acho que sim, é um processo pedagógico vivencial, porque... eu acho que volta um pouco àquela pergunta anterior, da experimentação né?! [Eu: uhum] Então ela engloba esse ser todo, essa pessoa inteira, e isso [...] pelo menos não entendo como isso seria se não fosse a partir da*

*experiência. Eu acho que é a experiência que possibilita ser dessa forma, uma aprendizagem que englobe toda a pessoa.*

Me arrisco a dizer que o processo educativo nunca cai num vazio, penso que esta é uma perspectiva bem tradicional do processo educativo. Mas, com certeza, e esta é a minha defesa nesta pesquisa, a aprendizagem fica bem mais rica e prazerosa quando envolve outros aspectos que não somente o intelecto. E me arrisco mais ainda dizendo que é desse jeito que ela permanece e não é esquecida facilmente, porque exatamente engancha na vivência que se têm daquele algo, ou em outras referências que a vivência oportuniza.

Mas então, uma questão permanecia até aqui e até agora sem ser desenvolvida – como provocar a vivência que se quer provocar dentro de uma formação que tem objetivos pedagógicos? Já vimos que é possível provocar, já vimos que às vezes se provoca algo mais do que se esperava, já vimos que é possível não provocar o que se esperava, vimos com um depoimento da coordenadora Margareth M. que é possível aderir aos novos caminhos apontados pelas estudantes a partir do estímulo de uma vivência “*se esse caminho tiver dentro do que é a proposta do módulo*”. Então, como fazê-lo?

Pensando no que vimos durante nossa formação, durante a organização e feitura da nossa Jornada arteterapêutica – um dos trabalhos de conclusão da nossa formação, onde vimos que a primeira coisa a ser definida era o tema, perguntei às coordenadoras, como elas articulam conteúdo e vivência, a fim de compreender essa modelagem da aula, de modo que seja possível construir algo que toque o outro e a partir do qual eu possa desenvolver o tema e abordar o conteúdo necessário. Eis as respostas:

*Margareth M.: Então, o conteúdo, ele vai me dar assim, um referencial teórico. Esse referencial teórico, ele vai me dar, é... alguns motes, que são motes expressivos, que são motes poéticos, e que são motes imagéticos. Partindo disso, a gente organiza a aula. Eu organizo a aula. Tem o grande tema da aula. O tema, ele é... “a criatividade da infância”, né, quais são os autores que falaram sobre isso, o que é infância, que material seria bacana pra trabalhar..., e assim vai.*

*Rivane: Sim, o conteúdo, ele é articulado pelo tema, né?! A gente pensa assim, qual, qual é o tema que a gente quer, que a gente precisa, né, trabalhar esse.. esse encontro... então, né, se o tema é, sei lá, a questão de... sei lá, me dá um tema..*

*Frida: Desenvolvimento do adolescente, por exemplo.*

*Rivane: É, desenvolvimento da adolescência, né, tipo, nas fases da vida, dos ciclos de vida, adolescência, aí o tema é esse. Adolescência, né?! E assim, de que man... quais seriam, né, quais são os conteúdos importantes, então a gente vai falar, né, tais tais tais temas, né, a puberdade, vai falar sobre o que é adolescência, vai trabalhar os conceitos formais, nanana, mas de que*

*maneira a gente evoca a adolescência, então, ele é pensado nessa costura, sempre junto, né?! O tema é que faz a costura entre... a coisa. É ele que dá um norte, e a partir dele a gente pensa a vivência, né?! A experiência que a gente quer... quer convidar os alunos a, a experimentarem ali com a gente, né?! Ou, entre eles ou num processo individual estando no grupo, né?! É o tema que dá esse... esse... né?!*

*Frida: E, e na formação a gente tem uma grade curricular, né?! Então tem umas, todas as disciplinas dentro da disciplina, é.. as ementas que dividem esse tema nos conteúdos, então, se não houver essa conexão você vai tratar de um conteúdo teórico desconectado com a, o que você propõe como experimentação, né?! Isso tem que tá muito bem.. casado e no caso da arteterapia ainda entra os materiais, né?! Então tudo vai tá muito interligado pra que faça sentido. Né?! Então, eu, eu, é bem interessante a experiência do adolescente, né, porque aí, é... “intervenções urbanas”, né, que sempre.. tas trabalhando, faz um sentido com o ser adolescente, [Rivane: com estar no mundo] com estar naquele momento de... como é que eu recebo o mundo? Que interferência eu faço no mundo? De que mundo eu quero? Que mundo eu quero construir? Né?! Então isso faz todo um sentido com... o que vai ser dado na teoria e com o que vai ser proposto como experimentação.*

*Rivane: É. Porque a gente faz assim, né, tem materiais que ajudam a evocar determinadas experiências, né?! Que eles facilitam o que a gente... é, mergulhe em algumas experiências, então a gente pensa: o material..., né, enfim, o material expressivo, né, com a linguagem que a gente quer usar – a gente vai usar dança, a gente vai usar...né?! o que que a gente vai usar? Pra ajudar a criar, que é o que a gente faz nos processos de arteterapia, né?! No atendimento em arteterapia, nos grupos em arteterapia. [Frida: Sim..] Só que é diferente porque aí [nos grupos terapêuticos ou atendimento individual] a gente não quer ensinar nada mas a gente convida a pessoa a experimentar coisas, né?!*

Pergunto então às coordenadoras, sobre o que elas consideram fundamental numa formação em Arteterapia. De acordo com elas:

*Margareth M.: “Considero fundamental... é essa relação entre teoria e vivência. O tempo inteiro. Experimentar os recursos expressivos. E experimentar, assim, se colocando emocionalmente disponível pra... pra se colocar [sorrindo], nesse sentido. Pra experiência, com os recursos, isso é fundamental. Além do processo que é o que prepara pro processo de estágio.”*

*Frida: É... não pode faltar, é... as disciplinas focadas na criatividade, no desenvolvimento do potencial criativo, o estudo da criatividade, isso aí é o eixo, né?! A gente vai, é... estudar o criativo a partir também desse desbloqueio do seu, da sua forma de expressão, de desbloquear também, né, esse potencial criativo, eu acho que isso aí... é eixo. E... é... a experiência de estágio é outro eixo fundamental. Acho que ele é...*

*Rivane: Divisor de águas.*

*Frida: ... ele é um divisor de águas, né, entre o antes e o depois, acho que é fundamental. É... eu acho que a gente tem experimentado essa coisa mais da intervenção urbana, do vez por outra sair pra uma aula fora, e isso também é muito importante pra gente não ficar naquela relação meio, meio clínica, né?! De quatro paredes, né, de que o arteterapeuta ele, ele, ele expande, ou pelo*

*menos, é, deveria estar também além dessas quatro paredes, né?! [...] Eu acho que isso é também um... um lugar bem especial.*

*Rivane: Uma... É... acho que a gen... que a gente tem, né, a gente tem um parâmetro curricular, né, então assim, que dá pra gente é... as disciplinas, os módulos, né, que a gente precisa ter, né, que isso é... a nível nacional, né, a gente tem essa coisa que tem que..., a gente tem que ter psicopatologia porque, né, o arteterapeuta tem que ter um entendimento mínimo, né, do que é um sofrimento psíquico, quando ele precisa caminhar. Fora essa... esses parâmetros, né, eu acho que é isso, a gente tem que, não pode faltar alimento criativo, não pode faltar estágio, acho que, investimento, né?! Professores que tenham... um alimento também da vida criativa. Né?! Acho que isso é bem importante. E não necessariamente assim, que sejam artistas que fiquem pintando, mas assim, que a gente alimenta o criativo de vários jeitos, né?! Acho que pessoas “vivas”, né?! E dando aula... não pode faltar estudo, não pode faltar troca, né [...].*

#### 5.4 RITOS DE SAÍDA

Questionadas acerca de seu desejo de atuar como arteterapeutas, parte das alunas em entrevista alegam que sim, outras ainda tem dúvidas. Essa questão elucidada como o processo formativo se efetivou nas perspectivas profissionais das pessoas, ou, como a formação serviu para as suas vidas pessoais e não necessariamente profissionais.

Chegando ao fim, pergunto o que levam da Arteterapia para as suas vidas. E essa pergunta tange a vivência pessoal de cada uma a partir do curso – como o curso tocou suas vidas. Nesse momento, Lygia me pergunta como “*a dimensão terapêutica não é o foco [...]*” do meu trabalho, porque de fato, estou tocando nas vivências das pessoas, na subjetividade, no que foi transformado pelo curso nas suas vidas. Os depoimentos são fortes:

*Lygia: Velho... eu levo a arte pra minha vida. .. somente e tudo isso. Eu não tinha e hoje eu tenho. E tudo que vem com isso, mas... isso.*

*Edith: Um olhar diferenciado.. Acho que no meu foi tanto essa coisa da autoprocure, do autoconhecimento, como também uma visão diferente diante de muita coisa, da vida e de outras pessoas, o convívio, sabe?! Ajudou muito, têm ajudado muito. Né?! Torna as coisas mais leves, mais... é... mais aberta. Né?! Acho que eu tô mais aberta, tanto pra conviver, como pra conviver comigo mesma.*

*Hanna: é acho que... o meu processo criativo mesmo, que tava muito contido ali, eu acho que foi uma preciosidade, assim, o processo criativo mesmo, sabe?! A liberação desse fluxo criativo que eu quero exercitar sempre na minha vida, acho que a arteterapia trouxe isso, independente de tá fazendo oficinas ou não, mas no meu próprio cotidiano, sabe?! Ter sempre contato, me alimentar, é... alimentar esse meu.. essa minha criatividade, esse meu fluxo criativo. E uma das coisas também, que veio muito forte foi a minha autonomia mesmo, sabe?! Esse processo mesmo de autonomia mesmo assim, na minha vida. Acho que isso.*

*Margareth: Eu levo... a arte, também, e o que ela proporciona pra mim, de... de poder me expressar, sabe?! Me expressar para além das palavras, me expressar além daquilo que meu consciente... para além do que tá consciente em mim, me expressar de uma forma que nem eu mesma... sei. Sabe?! Dizer coisas de mim, que nem eu, que eu não tinha tomado consciência ainda, que ia, e nem tomei ainda, sabe?! Mas, elaborar o que ainda não chegou pro racional, e isso tudo através, da arte. É isso.*

*Nise: Pra mim, é... uma clareza muito grande da necessidade de criação, independente do objetivo, dos meios... mas de tá criando, assim, e...[...] uma necessidade de criação e de ritualizar também a vida, de ritualizar pra simbolizar de uma outra forma que não seja só racional, que não seja só, né, mecânica, mas que, sabe?! Esse lugar do simbólico, e do sagrado, assim, acho que foram coisas muito... essenciais, pra aquilo que eu falei de reencantamento com a vida, assim, de um novo paradigma de como... se encontrar nesse mundo tão, tão duro, tão seco tão mecânico, e acho que ela traz toda essa potência de criação de novas relações de novas formas de vida..., de vislumbrar uma nova forma de humanidade, assim, do que eu acredito, dar uma concretude pra isso, assim, pra esse horizonte que eu defendo.*

*Lygia: Eu acho que além de trazer a arte e a possibilidade de se expressar através da arte quando quiser, essa sabedoria de como facilitar esse processo, né?! Que é o ritual. Que é: como é que você facilita esse processo na sua vida, se ele tá bloqueado, tá ligado?! Se ele tá fluindo, é fácil. Mas se ele não tá, de criação em qualquer nível, assim. Tipo... É uma sabedoria no curso, de como facilitar esse processo. Existe aqui esse arsenal, né?! De tipo, que ambiente você precisa criar? Como facilitar isso pra você, sabe?! Isso é... muita coisa!*

*Nise: Te dá recursos.*

*Lygia: Te dá esses recursos, assim, que na verdade é uma sabedoria milenar, né?! De ritual, de, de...*

*Nise: É um processo de iniciação! (risos) Tã-dãm!*

*Margareth: Eu aprendi a, sei lá se eu aprendi... eu me entreguei mais à vida, assim, a confiar na vida, e nos mistérios da vida, pensava muito pouco nisso, assim, me distanciei muito disso, na verdade, e essa história do ritual, de ritualizar as coisas, me fez reaproximar. Falando nisso me lembrei dessa expressão dos mistérios da vida, e é uma coisa que eu tenho dito muito à “minha filha”<sup>36</sup>, porque ela pergunta tudo e quando eu não tenho mais a resposta. Tipo... por que existiu dinossauro? Aí eu respondo. E por que ele morreu? E eu vou respondendo, mas aí quando eu não tenho mais resposta pra dar eu digo: “filha, acredita no mistério da vida, e...”*

*Todas: “E vai!” (gargalhadas gerais!)”*

Ao longo da etapa das entrevistas, mais precisamente, no final da primeira entrevista que fiz, com duas colegas cujos depoimentos ficaram de fora do recorte da pesquisa, percebi que uma questão muito forte pulsava no seio da vivência arteterapêutica formativa. Era uma questão em torno do papel do ritual, do rito, do fazer ritualístico nesse processo. Sinto que no fundo, a proposta do meu trabalho é trazer inspirações da Arteterapia, das vivências, para

<sup>36</sup> No depoimento original, Margareth N. cita o nome de sua filha, mas pelo sigilo, substitui por esse termo “minha filha”.

ritualizar o conhecimento, a troca afetiva e prazerosa de saberes, para perceber e pensar a sala de aula, como um território do sagrado, como um espaço-tempo deste sagrado, algo que não deve ser banalizado.

*Lygia: “... isso foi uma coisa que mobilizou muito. Não, não que não dê pra falar agora, mas assim, foi uma coisa que eu repeti muito durante a experiência, falando pra outras pessoas sobre, no como eu sentia, ou... enfim, vários momentos eu acho que inclusive, teve alguma vivência que a gente falava, acho que era pra plantar algum ensinamento, e acho que o que eu plantei foi tipo... “ritualizar a vida” porque era uma coisa que tava muito forte com a arteterapia. E, eu não sei, por a gente não ter falado essa palavra até agora, ela não tava vindo nas minhas respostas, mas eu acho que se alguém tivesse acendido, ela teria vindo, porque foi muito forte, isso assim. Que era, eram rituais para o fazer artístico e pra tudo isso, mas ia pra muito além disso, assim, era ritualizar a vida, ritualizar todos os momentos, e a aula é um ritual e o processo de aprendizagem é um ritual e se a gente... e o ritual tem a ver, o início do ritual tem a ver com entender que as pessoas tão vindo de vários lugares, com várias coisas na cabeça, em vários momentos e... o que você, o que vai acontecer ali, seja uma aula, seja uma vivência arteterapêutica, seja o que for, exige presença. E presença não é a física. Então como é que você traz a presença praquele espaço? É o ritual que faz isso. É parar e de alguma forma ritualizar aquele momento. O que estava acontecendo até agora acabou, e vai começar uma outra coisa. E pra ela, você precisa tá presente. Seu corpo já tá aqui, como é que você chega agora? [...]”*

Ritualizar a vida, ritualizar a sala de aula – como trazer a presença do aluno para aquele espaço. Sempre nos perguntavam como estávamos chegando, isto nos fazia perceber nosso sentimento presente – o que estávamos trazendo de fora; e nos fazia perceber que estávamos agora iniciando outra etapa do nosso dia. Ao longo dessa pesquisa, às vezes me vi com esse questionamento: porque na escola nunca me perguntaram isso? Abaixo, trechos do debate que se estabeleceu com as colegas a partir da provocação que faço sobre a relação do fazer ritualístico com as vivências.

*Lygia: Como é que vocês tão chegando? Tal... não sei, assim, mas tipo “e como é que foi a semana?” ou tentar pensar alguns rituais praquele momento, assim, pra que tipo, não seja sentou “e aí?! Que é que vem?”. Porque isso não tira o melhor de ninguém. Porque o seu... pra você dar o seu melhor, você tem que tá presente num nível além do corporal, assim. Se não você tá se.. dividida, no que você deixou em casa, você tá dividida no que você tem que fazer daqui a pouco, você tá dividida entre... você tá fragmentada, então tem uma parte sua que tá ali, mas você não tá ali. Por inteiro, pra... pra dar tudo, pra aprender tudo, né?!*

*Nise: O pra mim, o ritual, ele tem a ver justamente com a gente acessar esse material do místico, do sagrado do inconsciente, dessa coisa que a gente não acessa no dia a dia porque ela... a sociedade pede que a gente seja isso aqui. [Eu, a partir do gesto de Nise: Cabeça!] Cabeça, né?! Então, tipo, o ritual ele te traz presença porque presença é corpo, consciência, inconsciência, é todo esse mix, né?! [Lygia: Integralidade.] Presença é tudo isso. Ao mesmo tempo, rolando. E aí o ritual ele faz isso, ele tipo, tira essa...essa... exigência*

da racionalidade e te coloca nesse outro lugar, num lugar que você... desconhece. Num lugar que é misterioso, desse contato com essas forças que você não sabe muito bem da onde tá vindo. [...] e é isso, a vivência é exatamente isso, né?! Tipo, a gente tinha falado o que era vivência antes, pra mim, o ritual é a vivência, a vivência é o ritual, eu não consigo fazer uma distinção, não sei se existe, enfim, teoricamente. Mas... na minha sensação-pele, assim, que eu vivenciei, ritual-vivência é uma coisa só. E acho que...

Lygia: Sem ritual é difícil haver vivência, velho, acho... [...] Sem “algum” ritual é difícil que a experiência seja uma vivência, eu acho.

Nise: Pois é... Exatamente, porque é justamente o ritual que tira a cotidianidade, tira a coisa do, da da experiência comum. Ela te coloca nesse outro lugar. O ritual é que faz isso, né?! E... e é o que faz acessar tudo isso que a gente falou que a vivência acessa. (risos) Sei lá, pra mim eu não consigo distinguir uma coisa da outra. [...] A gente deveria ritualizar mais, justamente porque a nossa sociedade louca da cabeça, deixou de ritualizar! Tudo! Mas é uma coisa, isso é uma coisa nossa, ancestral. Tipo, todo mundo, todas as sociedades, que não essa nossa, doidona, fazem isso.

Margareth N.: Exatamente. Eu, eu... voltando a... a essas minhas origens, é... muito... muito pessoais mesmo, assim... eu... porque eu tive uma formação religiosa que abomina rituais. É, a.. o espiritismo cardécista, é... não ritualiza nada. É... não faz casamento, enfim, não, não cultua rituais. E, por muito tempo eu tive muito afastada disso, e de uma natureza minha, né?! E agora, eu me vendo ritualizar tudo, fui pro show de Maria Bethânia a semana passada e eu me arrumando e... aquilo ali foi um ritual pra mim, sabe?! Me arrumando, barará.. pra chegar lá no show, e... e curtindo muito tá fazendo aquilo.. fazendo as coisas desse jeito, acho que foi Hanna que falou a história de arrumar a casa como um rit... fazer disso um ritual. Eu tenho curtido muito fazer, é, é... a arrumação da, da minha casa... fazer da arrumação da minha casa um ritual, sabe?! É... e, tenho, tenho... encontrado um mistério nisso, uma coisa mágica nisso que dá uma... dá uma força assim, sabe?! Que eu não sabia que eu tinha, sabe?! Me, me coloca num lugar assim, de eu dizer “poxa, eu posso fazer, e eu posso ir além daquilo que eu já fiz e eu posso ir um pouquinho mais adiante”, sabe?! E algumas pessoas ao meu redor inicialmente... “Margareth pirou um pouquinho, Margareth.. fala com os ventos, come vento, fala com o mar, fala com a água” (risos) especialmente nas viagens de trabalho “minha gente, bora abrir um pouquinho a janela que eu quero.. escutar o que o vento tá falando!” (Rindo) E fazer das coisas, das pequenas coisas um ritual e tal, mas que... é.. é.. nos últimos momentos, essa... essa forma de ritualizar, né?! A vida... é... eu percebo que ela tem... ela tem... é... ela, ela acaba chegando nos meus pares também, sabe?! As pessoas que estão comigo, tão gostando disso também. As pessoas do trabalho, que antes ficavam tirando onda que eu tava ficando meio maluca, elas tão gostando também, e pedem mais: “vai Margareth N., bora! Como é que a gente faz isso?” (risos de algumas, achando fofo) Porque leva a gente pra um lugar do qual a gente não conhecia que... pelo menos comigo, me traz essa, essa ideia de que eu posso... ir além, é justamente esse mistério, é isso que a gente não, no racional a gente não apreende, a gente não toca, a gente não materializa, né?! Me, me apresenta um mistério que... ele é inacessível e totalmente acessível ao mesmo tempo assim, é uma coisa muito louca, mas...[...] Eu acho... e aí eu, eu, assim como Nise, como Lygia falaram aí em relação às vivências, eu não consigo ver a vivência acontecendo de fato sem que a gente proporcione esse momento ritualístico mermo não, sempre tem esse ritual...

*Lygia: E o ritual pode transformar uma coisa cotidiana numa vivência, [Margareth N.: Pois é, pô..] assim, eu... uma das primeiras coisas assim no estágio era tipo, “ah, vai uma respirada assim e tal, e, e... tinha uma música, e tinha um clima até e eu tava passando hidratante na mão. Meu velho, tipo eu posso passar hidratante na mão todas as noites e aquilo ali ser completamente [Eu: vazio..] cotidiano e sem sentido, mas tipo, o mermo hidratante, a merma pessoa, o mermo material, (risos) se eu tipo... abaixo a luz, ligo uma vela, respiro três vezes e tipo, passo hidratante.. porque a, a sensação que eu tive a primeira vez que isso aconteceu foi, tipo, “meu deus, que momento de cuidado, que contato com meu corpo, que num sei quê...” e ninguém tava me dando nada que eu não tinha. Tipo, o hidratante e meu corpo?! Tá ligado?! Tipo... Mas porque transformou aquilo num ritual, virou uma vivência, de repente era novo...! tá ligado?! E, e... é isso né?! Você ritualizar... qualquer coisa vira uma vivência, né?! Porque... você pode tá presente ali e não, tipo... tô passando hidratante aqui [batendo com as mãos na pele, num gesto caricaturado de quem passa hidratante displicentemente] e...*

*Nise: Correndo, né?!*

*(Risos)*

*Lygia: E... num sei quê. Não, tipo... você tá ali, né?!*

*Margareth N.: E sabe que se você ritualiza essa história do passar o hidratante, todas as vezes que você for fazer, nessa perspectiva rit... né?! De ritualizar, é novo. [Alguém: é!] Todas as vezes é novo, nunca é... automático.*

*Lygia: Não! Porque requer presença, e se você tá presente você com certeza não tá igual a você tava ontem.*

*Nise: Exato. Você “desautomatiza” as coisas.*

*Lygia: Porque você tá de fato.. é!... se você tá... se você realmente tá presente você tá com a soma do que você aprendeu de ontem pra hoje ali disponível. Não foi um dia igual a outro. Tá ligado?!*

*Hanna: Eu acho que....*

*Lygia: Se você tá no automático não, né?! As coisas vão se misturando, né?!*

*Eu: É diferente daquele ritual que a gente repete, aquela, que às vezes cê usa essa palavra pra falar de algo que você repete sempre.*

*Nise: É o ritual como extra cotidiano pra mim, ritual como extra rotina. Como uma coisa de... justamente sair do automático.*

*Hanna: Não, eu acho que é... muda a frequência, né?! Essa coisa da ritualização, ela muda totalmente a frequência. E não precisa ser grandes coisas. Uma flor, né?! Uma essência, né. Um aroma, né?! É... coisas simples, quando você... quando é ritualizado muda o ambiente, muda a frequência, muda a nossa frequência, né?! E assim, é... eu trouxe muito isso um pouco pra minha vida. Teve uma vivência que foi uma das últimas, que era pra você escolher um guia, né?! Já no final, [Comentários: Nossa...!] e aí veio um índio pra mim, foi, e aquilo foi tão forte, sabe?! Assim, veio um índio pra mim e aí eu já me inspirei, já me deu inspiração praquela vivência que a gente fez do toré... e aí..., gente! Né?! Assim, como é forte isso! E eu levei assim, muitas vezes, eu pegava aquela imagem daquele índio e botava assim, na.. nos meus estudos, né?! Pra me dar inspiração, assim, acendia ali, sei lá, um incenso, uma vela. Botava... e como aquilo fazia uma diferença, sabe?! Como aquilo fazia uma diferença e como me dava inspiração também, assim.*

*Margareth: E como causa medo pra quem não conhece. Do desconhecido, né?! Na sala que eu trabalho a gente ritualiza algumas coisas, depois da Arteterapia, e... e a gente tem uma mesinha lá que é a mesinha onde a gente... é o.. o... altarzinho, sabe?! Da sala. E... a gente escolheu alguns objetos pra estarem ali, então tem.. tem uma planta, tem um.. uma carranca, tem sempre um livro, um oráculo, tem sempre uma flor, sabe?! E... como a galera da secretaria, tão pouco acostumadas com essa história dos rituais, e tal, tem medo da gente por conta disso. Muitas vezes...*

*Hanna: É, às vezes faz assim “isso é macumba!”*

*(Risos)*

*Margareth: [concordando] ... “é macumba!!”. A gente acende incenso, aí “poxa que cheiro é esse? Ah, esse pessoal aqui é macumbeiro”*

*(Risos)*

*Hanna: Incrível*

*Margareth: ... e tem medo, às vezes eu chego me aproveito disso, não vou mentir! (Gargalhadas gerais) “Meu corpo é fechado!!”. Mas assim, como também o desconhecido, quando você não vivencia isso, quando cê tem medo também, de chegar perto, de se aproximar, né?!*

*Hanna: É verdade!*

*Lygia: Total! Uma coisa é você na bolhazinha da Arteterapia, onde isso tudo faz sentido..., mas tu tava começando a falar disso e eu falei, “caralho” eu tipo, meio que tenho oportunidade, tipo, meio que gerenciando as pessoas de, levar isso pro trabalho, e eu me sinto constrangida de levar. Tipo, porque as... porque as pessoas vão ficar “Ei doido, que num sei quê, nananã...”*

*Eu: Que pouco racional!*

*Lygia: Éé!*

O receio de levar o rito para outros espaços é o receio diante da forma racional de operar o pensamento do nosso mundo. Achamos que pode soar bobo, quando não sermos alvos de preconceitos. Este rito não é um rito dentro de uma seita, de uma religião, também não é um ritual desses da ordem da rotina, esvaziado de sentido e poética, que só se repete dia após dia. Esse rito é o respiro, é a pausa, é trazer para o estado de presença, é se concentrar e se conectar com o aqui e o agora, tem a ver com cuidar do ambiente para que ele seja imersivo no trabalho que se irá fazer, para que ele seja prazeroso. Uma flor, um cheiro, um aconchego. Para pensar a sala como um ritual, é preciso recuperar a preocupação com a subjetividade de quem chega, é preciso fazer do espaço da aula, uma roda, onde possamos nos olhar, onde possamos chegar com toda a inteireza possível.

Pergunto às coordenadoras sobre o que pensam dessa relação da vivência com o fazer ritualístico:

*Margareth M.: Ah, ela tem toda, toda relação. Toda relação. Sobretudo porque há um rito de entrada, né, há um processo e há um rito de saída, há um momento de saída, né?! A gente abre, a gente organiza e a gente depois,*

*fecha assim, esse ponto. Acho que todo... todo processo em arteterapia ele é... é rito.*

*Rivane: Ai... então, a vivência, eu no meu entendimento, né, de junguiana, ou de alguém que tem uma, né, uma... sei lá, um olhar mesmo pra importância ritualística, né?! É essencial, né, porque a vivência ela chama pra outro tempo, né, que é uma questão do ritual, o ritual a gente fala, né, o ritual ele... a gente não tá no tempo profano, a gente tá no tempo sagrado, né?! O processo de arteterapia que a gente fala, ele é ritualístico nesse sentido, não é porque a gente... é, acende incenso ou porque a gente bate bombo, ou... né?! Mas é porque ele provoca uma experiência diferente do tempo. É o tempo... é o tempo vertical. Não é o tempo horizontal, ele não é o tempo kronos, né, que a gente fala, é o... é esse mergulho pra dentro, né, então ela precisa ser ritualística, né?! Precisa tá nesse espaço que é um espaço sagrado mesmo, né, que não é o espaço do cotidiano, não é o espaço da televisão, do jornal, do shopping, é um mergulho pra dentro de si mesmo, né?! E aí a gente volta sempre com algo, e aí a gente faz intersecção no tempo... que seria o tempo profano, né, mas aí já diferente. Então... acho que ela é sempre... né, uma vivência em arteterapia, seja num grupo de formação, seja dentro da clínica, né, ela é algo ritualístico. Seja no momento que chega, né, que toma um chá, que respira, que, né, e aí a gente evoca um outro tempo.*

*Frida: E acho que... esse, esse fator ritualístico se ele não tá inter-relacionado a gente corre muito o risco de estar na técnica. Né?! Então, é esse ritualístico que faz, né, essa experiência, né, não ser a experiência de uma...*

*Rivane: Do profano..*

*Frida: É... da técnica, da... então acho que tem isso.*

*Rivane: É... o ritualístico dá alma, né, nesse sentido de alma, né, de vivificar mesmo o processo, né, de dar sentido. De dar um ou... é uma outra liga, né, do ritual. E ele também... essa ritualística ela protege né, a pessoa, ela protege, né, do que a gente diz, né, na psicologia analítica, dos perigos do inconsciente também, a gente cria um campo, né, ali que... delimitado de mergulho, né, ali no ritual, as pessoas podem viver coisas, né, entrar de maneira protegida, o temenos, né?! E aí a gente sai porque a gente tá protegido também, né, tá circunscrito ali, né, como no setting, né, o setting como campo ritual. Né, enfim... isso também é importante.*

A vivência é um mergulho para dentro de si mesmo, através do ritual. A “liga” entre as partes das aulas tem a ver com o ritual, o quão pedagógico e o quão terapêutico é delimitado pela intensidade do ritual. Então, o rito está no centro deste fazer, junto com o corpo, com a criatividade, com a teoria.

Pergunto para as colegas de turma, se existe nelas a sensação de que abordamos pouco o tema das vivências, e elas me confirmam que esta sensação existe. Falamos sobre como isso nos inquieta e eu argumento que foi então que se revelou como uma brecha onde pude visualizar esta pesquisa. No nosso pequeno diálogo:

*Eu: [...] foi isso que me catucou pra pesquisa, “mas o que danado é fazer uma vivência?” É mais ou menos essa a...*

*Nise: Essa a discusión!*

*Margareth: Não é a toa que a gente chega... pelo menos eu cheguei no estágio enlouquecida! Porra, eu vou fazer o quê agora? Como é fazer uma vivência? Com criança?*

*Nise: Essa foi uma coisa que a gente não abordou.*

Do mesmo modo, procuro entender qual a perspectiva das coordenadoras acerca dessa questão, se elas acham que a noção de vivência fica clara para nós ao longo do curso. As respostas variam um pouco:

*Margareth M.: Fica. Não tenho nenhuma dúvida. O... obviamente, pode ter um caso ou outro onde a gente sinta que a coisa não ficou tão clara. E que precise, ainda de mais supervisão. E aí a gente sinaliza isso.*

*Rivane: Do que é, exatamente, é... uma vivência, ou de como fazer uma vivência? A noção, né?!*

*Eu: As duas coisas.*

*Rivane: As duas coisas?! Acho que com o estágio... fica claro como se organiza uma vivência. No... do ponto de vista das etapas, né, de uma construção que tenha começo, meio e fim, né, que consiga se fechar, fechar no bom sentido, né, ali, é... nela mesma, agora... não sei se talvez a noção, né, de vivência fique clara... eu espero que sim, né?! [risos]*

*Frida: Eu acho que isso vai sendo... introjetado desde o início do curso com as vivências que os professores promovem. Então é como que, vai sendo modelos, né?! Modelos que, talvez, aí você traz uma questão que eu acho que é interessante a gente pensar, é..., a gente vai falar muito mais explicitamente disso [Rivane: no estágio] dentro do estágio e da jornada, né?! Mas... eu acho que isso vai sendo incorporado à medida que o curso é muito... na vivência. Cada professor trazendo um estilo, de vivência. Né?! Mas realmente, em termos teóricos, eu acho que a gente não coloca.*

*Rivane: A gente não coloca... É.*

*Frida: A gente não coloca.*

*Rivane: Acho que isso é uma falta, né?!*

*Frida: Pode ser. É. Uma boa reflexão.*

*Rivane: Talvez se a gente pensar, assim, de falar exatamente o que é uma vivência, e tal. Acho que as pessoas elas vão sentindo o que é, vão entrando na dimensão vivencial, porque o curso inteiro é assim. Então, de uma maneira quase orgânica, a pessoa vai, né?! Ali, experimentando o que é. Aí quando começa o estágio, aí, muito marcado, é... e a jornada também, acho que é um momento legal, né, [Frida: A jornada a gente trata...] porque a jornada ela ritualiza, né, e fecha esse processo assim, “ok, né?!” tipo, agora você, né, fecha... com essa coi... né, fazendo todas as etapas e tal. Mas acho que talvez a gente possa pensar, né, discutir teoricamente também o que é, mas talvez acho que isso também seja uma questão pra gente, né?!*

*Frida: Uhum. Eu acho que é.*

*Rivane: ...o que é, exatamente?! Quais são as dimensões, né?! A gente acho que sabe muito por fazer também, né?!*

*Frida: Mas já é um tema interessante agora pra próxima... a turma agora que eu vou dar...que é supervisão [Rivane: falando do estágio...] de modo geral, eu acho que já cabe isso aqui é interessante.*

*Rivane: É..*

Ao longo do curso, adquirimos com certeza o conhecimento prático de como fazer uma vivência acontecer, mas na verdade há muito pouco teoricamente falando, sistematizado, produzido, sobre essa ideia de vivência em arteterapia. Nos faltou um certo norte teórico para compreender melhor aquilo que estávamos fazendo. Talvez um pequeno artigo num pedaço de aula não seja o suficiente... talvez essa seja uma sugestão que fica nesse trabalho para que se escreva mais sobre esse tema.

O teórico nesse sentido tem uma importância central, se ajuda a compreender a nossa prática. Não se trata de teoria que não dialoga com a vida, se trata de refletir sobre o que está sendo construído, se trata de refletir sobre o que aprendemos na prática – sobre a estrutura do nosso fazer. Se elucidada, a teoria é nossa aliada.

## 6 CONCLUSÃO: PARA ENCANTAR OS FINS E ELES VIRAREM COMEÇOS

Tinha eu a sensação de que iria passar ilesa pelo processo de pesquisa, ou que ainda mais absurdo, eu sentiria sempre prazer em escrever sobre algo que me encanta tanto, com o que me sinto profundamente identificada. Ledo engano. Sofri igual sofre o mais objetivo dos sonhadores. Não é a poética que salva a pesquisa de ser pesquisa, com seus bônus e ônus. Esperava encontrar uma opinião geral acerca de meu objeto como algo maravilhoso, suficiente por si só, esperava iniciar um novo movimento em prol da vivência como arma vital contra a tirania do conteudismo, e julgava que o campo onde isso se deu para mim, que as pessoas que comigo o partilharam, ovacionassem essa ideia com o mesmo fervor e encanto que em mim provocou e para o qual dei minhas mais belas palavras.

No lugar, encontrei o senso comum reclamando da falta da teoria, da falta do livro, da falta da sistematização e de uma necessidade de maior didatização do conhecimento em arteterapia para além dos procedimentos vivenciais – que agora se mostraram como apenas uma parte no todo. Importante, é claro, mas uma parte. Descobri inclusive, que a vivência falada, não é a mesma que a vivência escrita. Talvez, realmente, falar em vivência como um procedimento metodológico seja uma abstração, talvez haja aí um desencaixe entre o que realmente se faz em arteterapia, e a vivência enquanto potência a partir desse fazer – algo que pode, ou não, se dar.

Descobri ainda que eu não vivenciei tanto quanto eu desejava ter vivenciado, porque ainda em curso na minha formação, desencantei meu próprio diário criativo, me preocupei tanto com a lógica daquilo, que em alguns momentos deixei de viver o que estava para ser vivido. No processo de escrita também, acabei deixando de lado meu corpo, recorrendo a ele apenas quando a mente sufocava tudo o mais. Senti dor nas costas, falta de ar, insônia. A vivência típica do corpo de quem foca na razão e esquece do “resto”. Porém, nestes percalços, ao escrever sobre tudo o que eu não estava vivendo no momento em que me dedicava à escrita, encontrei um poeta, um escritor da complexidade que me disse: “mas eu percebo o meu processo de escrita como o meu fazer artístico”.

Então, em que medida tão complexa essas coisas se relacionam, para além do que eu conseguia articular até aqui? Em que medida é preciso *incorporar* o conhecimento para que ele não seja em vão? Como unir a poética, a filosofia e a vida, de fato? Se a vivência é o que acontece comigo e se torna significativo na minha biografia, escrever e ler por dois anos e meio foi um tipo de vivência, assim como tudo o mais que chegou para mim e que eu corri atrás nesse

meio tempo para poder vitalizar o que não poderia se restringir ao pensamento e ao exercício do pensar.

É possível falar em vivência arteterapêutica na formação da Traços como uma forma de tecer o conhecimento e de provoca-lo nos sujeitos participantes? Foi na busca da teoria como uma ferramenta para colaborar na elucidação desta questão que desenvolvi meu trabalho. Não buscava me tornar uma perita em “o que é e o que não é vivência”, a busca dessa compreensão veio primeiramente no intuito de trazer essa vivência, nesse espaço formativo, para outras salas de aula, de outras formas de ensino, fazendo a Arteterapia dialogar com o campo da Educação, e no intuito de auxiliar as práticas arteterapêuticas em sala de aula, a partir deste mesmo diálogo.

Confesso que pensei numa coisa muito linear, de contribuições da Arteterapia para a Educação. Mas, o que eu não imaginava aconteceu, me ensinando sobre a complexidade, a recursividade entre os eventos, porque os depoimentos das pessoas se orientaram para tecer críticas e sugestões ao processo formativo da Traços, para trazer contribuições **da Educação** para a formação em Arteterapia, contribuições necessárias.

O excesso de teoria sem vivência da educação pode se encharcar da vivência que a arteterapia proporciona, pensando em tudo o que isto representa: rito, *setting*, afeto, acolhimento, vivência do saber, vínculo de grupo, estímulo à autonomia criativa dos sujeitos, etc., e a formação em arteterapia pode beber da sistematização e da teoria da educação para que seu conhecimento seja ainda melhor organizado e vivenciado: bibliografia, ementa, estudos de caso, simulações de atendimento, leituras para casa, biblioteca, etc.

Busquei compreender princípios que auxiliassem aqueles e aquelas que desejem trabalhar a partir de vivências, para que realizem não apenas técnicas, mas que possam pensar em tecer sentidos entre etapas e fontes do saber, de modo a seduzir o sujeito ao conhecimento, ou seja, torná-lo prazeroso, acessando os sentidos; chamando o corpo, convocando o sagrado de cada pessoa. Ritualizar esse processo pensando no contexto inteiro do que é estarmos juntos numa sala para aprender algo, percebendo isto como algo sagrado. Que seja aconchegante, que seja surpreendente, que seja coletivo, que incentive o tino criativo, que tenha cheiro e cores, que nos emocione, assim podemos aprender com tudo o que temos, e não somente com a função pensamento.

Fazer uma vivência arteterapêutica com objetivos formativos é uma construção. É tecer sentidos com o tema; com a etapa em que se está – tempo e ciclo do grupo; com o material expressivo e informativo (teoria); com os estímulos geradores; com as atividades propostas –

meditativa, expressiva, conclusiva; com a profundidade do mergulho desejada; com os elementos cênicos do espaço ritualístico – entendendo que o elemento cênico tem uma função, seja icônica, seja auxiliar, mas que sempre deve estar articulado também ao tema; tudo isso dentro do espaço acolhedor e sagrado do *temenos*.

A vivência acontece por encadeamento do que é adequado ao meu objetivo de informar e do que se torna significativo para os sujeitos, acontece quando há coerência entre as etapas, quando há uma “liga”, uma articulação com o objetivo de gerar um mergulho criativo e informativo. Muitas pessoas falaram sobre a aula ou a vivência “ficar redonda”, “que tenha começo, meio e fim” e consiga se fechar num ciclo.

Isso significa uma preocupação de que as etapas da vivência, e no caso, da aula, façam sentido entre si, do começo ao fim, de forma recursiva, dialógica e hologramática. Essa ideia de aula redonda é algo muito da complexidade – os elementos e as etapas se autogeram e se alimentam entre si, são antagônicos – ora corporais, ora mentais, ora de expressão plástica, ora de expressão escrita, ora atuam no indivíduo, ora no coletivo.

A ideia de holograma entra aqui, no sentido de que cada parte, cada etapa da aula, cada retalho, seja teoria, expressão, uso de materiais expressivos, atividade meditativa, etc., possui em si o tema, elemento que pode ser explorado em várias circunstâncias, que pode ser esgotado, explorado através dos sentidos, elemento que permeia cada etapa e que também compõe o todo. Mas cada etapa ultrapassa de sentidos o todo, afinal, a parte é mais do que uma parte; e o todo não é somente a soma dessas partes, mas seu encadeamento, sua articulação de uma maneira que se constitua em algo maior do que a simples soma das partes.

Percebo que a forma de operar no ofício da Arteterapia se dá tecendo sentidos. Operamos assim – tecemos sentidos o tempo todo e trabalhamos para que os sentidos tecidos por nós, reverberem, ressoem nos outros, e que estes possam enfim, tecer também sentidos seus, para si e para o mundo. Nossa linha é o tema, e a agulha afiada, a intuição. Os retalhos são os conhecimentos de que dispomos – técnicas para o corpo, respiros para a alma, meditações, contemplações, vivências pessoais, materiais expressivos cujo efeito em nós, nos autoriza o manejo. Fazemos tudo isso à luz de velas e ao cheiro de um incenso que crie o ambiente aconchegante o suficiente para as nossas divagações, para nossa meditação. O ambiente é um portal para o conhecimento sagrado, porque todo conhecimento é sagrado quando nos ajuda a viver melhor conosco e em coletivo.

Mas não tecemos sozinhas. Por isso mesmo. Somos uma grande roda de tecedeiras e tecedores. Nossa costura se amarra às costuras de quem vive de tecer sentidos, e assim formamos grande rede. Uma rede criativa, que ativamente cria, tece, borda, outros sentidos, outras vivências de mundo e de educação, onde o afeto, o prazer, o corpo e a expressão são os elementos centrais, onde provoca-se “experiências de aprendizagem”, a ideia central da proposta de reencantamento da educação.

Me pergunto o que faltou na compreensão de que se tratava de uma formação livre, que de tão livre, poderia eu brincar com meu caderno, afinal ele era pra ser “criativo”? Fico com uma sensação de que precisaria de outra formação dessas para acolher mais o meu criativo e as vivências, me entregando mais a esse tipo de fazer, do que pude me entregar na primeira formação.

Talvez pelo lugar que assumi com a monitoria, mas muito por essa sensação de não estar acostumada com um formato transdisciplinar, com essa coisa de se comunicar por vias diversas que não somente a verbal e a escrita, e também por não estar acostumada a uma educação *encantada, vestida de magia*<sup>37</sup>, prazerosa, simbólica, que cultiva o *ser* e o *conhecer a si mesmo*, onde ultrapassamos “a pura prática e a pura técnica” (WEBER, 2006, p. 38), onde o fazer científico, a produção de conhecimento está inserida no “contexto da vida humana” (ibidem).

E quantas vezes a sensação de que “ai, que preguiça de mexer meu corpo depois do almoço, só quero sentar e ver uns slides!”. Ou seja, o lugar provocativo, a saída da zona de conforto, como isso nos afeta, ora desejando mais disso, ora desejando voltar às formas costumeiras de se aprender, por preguiça de vivenciar o aprendizado de forma diversa, de forma criativa e corporal.

O que é importante conservar de um modo mais tradicional de ensino, e o que é importante romper? Sobre isso é muito interessante recordar as falas sobre os “puxões de orelha” que recebemos: ora nós, alunas, desejávamos ser mais cobradas de coisas e atividades que muitas vezes dependiam principalmente de nossa autonomia, ora detestávamos e protestávamos diante de certas cobranças que recebíamos.

Nos relatórios de monitoria que fiz, tenho um panorama, um verdadeiro registro da nossa formação: a turma de 2014 a 2016. O que era pedido, como era passado o conhecimento, como era orientado para a prática, que vivências tivemos, que saídas de sala, que experiências

---

<sup>37</sup> O inverso do que fala Weber (2006, p. 38) sobre o desencantamento como “despojar de magia o mundo” – ver página 14, deste trabalho.

coletivas, que visitantes recebemos; as tarefas pedidas para casa, as sugestões e críticas ao longo do processo; as dúvidas que surgiram, e o material a que tivemos acesso ao longo da formação – vídeos, livros, músicas, materiais expressivos, técnicas, vivências, maneiras de montar um *setting*, elementos ritualísticos, contatos de oficinas e artistas, coisas que conhecemos através das aulas.

Também neles, observo a criação do vínculo entre o grupo, o que aparece em várias passagens; sugestões das professoras e coordenadoras para a continuidade criativa do grupo. Nestes registros estão presentes teoria e vivências, nossas leituras em sala e as reflexões acerca de nossa prática. Neles encontrei uma fala da professora Rivane, onde disse que “a teoria deve estar a nosso serviço, e não nós a serviço dela”. De acordo com as falas das colegas, faltou teoria. Porém, ao analisar os relatórios de monitoria, vi que às vezes essa teoria está inserida no diálogo, no discurso das professoras, às vezes vêm com leitura de texto em sala, outras vezes com o auxílio de vídeos, algumas vezes com aula expositiva, em slides.

Me pergunto o que nos leva à sensação de pouca teoria? Será que é isso mesmo, ou será que estamos demasiadamente acostumadas com um formato escolar de aulas expositivas, e quando a teoria é passada através do diálogo, do oral, de exemplos práticos, achamos que nenhum conhecimento está sendo passado, trocado, ali?

Durante a análise, à priori, busquei pelo tópico *teoria* considerando as aulas expositivas como único vetor dessa *transmissão*. Mas ao ler tanto conteúdo encaixado no tópico “diálogo”, “orientação para a prática”, passei a me questionar, se além dos momentos teóricos formais, com slides e esquemas, estes momentos dialogais, plenos de conteúdos, também não seriam encaixados na parte teórica. E aí percebi que em todo esse processo, a teoria sempre se deu com, a partir e através de muito diálogo, e no diálogo havia muito de teoria, de conhecimento difundido.

Dos 24 módulos, em 21 não encontrei nenhum que tivesse ausência de teoria. Destes 21, apenas 4 não tiveram uma exposição teórica mais formal, com slides, anotações em quadro, por exemplo, e estes quatro tiveram leitura em sala de aula, estudo de caso, leitura para casa retomada em sala, simulação de atendimento, portanto, se pensarmos em teoria do ponto de vista de uma explanação acerca de um tema, baseada num conhecimento sistematizado e a troca desse saber em sala de aula, não podemos dizer que não houve teoria.

Os três módulos finais foram para fechamento do curso, o vigésimo segundo para preparação da nossa jornada arteterapêutica com auxílio das coordenadoras, o vigésimo

terceiro, a nossa jornada e autoavaliação, e o vigésimo quarto para os retornos das coordenadoras sobre a jornada e para o esclarecimento de dúvidas acerca da Arteterapia e o mercado de trabalho, assim como para a nossa confraternização.

Portanto, penso que podemos ter desejado saber mais sobre os assuntos, e que tivéssemos visto ainda mais conteúdos a partir da formação, mas não sei se no tempo em que ela aconteceu isso seria possível. Talvez fosse, se para isso abdicássemos do prazer no saber, das vivências e da tessitura de sentidos entre esta teoria e a prática da arteterapia. Assim, não sei se seríamos arteterapeutas ou grandes conhecedoras da teoria acerca da Arteterapia.

Em todas as aulas recebemos indicações de leituras, vídeos, imagens, músicas, materiais expressivos, etc. As leituras não são, em grande maioria, pedidas para casa, obrigatórias, mas são sugeridas e a ideia era de que, na medida das possibilidades, cada uma pudesse ler. Eram ofertadas de acordo com os assuntos que cada módulo traz. Tivemos cerca de duas simulações de atendimento ao longo do curso, e também pouquíssimos estudos de caso. Tivemos leitura em sala em oito módulos, sendo um deles a leitura de um estudo de caso. Tivemos cerca de 11 tarefas pedidas para casa, coletivas e individuais, além da nossa Jornada, que foi um grande trabalho coletivo no final.

Os relatos das aulas, os materiais vistos em sala, como os slides das aulas, textos, vídeos, etc., eram encaminhados para o grupo por e-mail e pelo grupo na rede social facebook, por mim. Materiais para as aulas seguintes e tarefas para casa eram pedidos através destes meios também. Trocas de imagens, poemas, vídeos, indicações de oficinas, livros, textos, coisas que tinham a ver com o que íamos ver ou tínhamos visto também eram compartilhadas por estes canais por todas, professoras, coordenadoras e alunas, de modo que temos e teremos sempre, a menos que alguém apague, todo o registro do que vivemos, do que aprendemos, do que nos foi pedido, do que foi produzido em termos de conhecimento.

Além disso tudo, estagiamos – boa parte de nós, de 13 alunas, apenas 2 não entraram em estágio. No estágio entrávamos em articulação com uma instituição, oferecíamos nosso serviço em gratuidade, convocávamos o grupo de pessoas que ia participar nas horas e dias previstos, pensávamos o *setting* a cada encontro, levando os materiais de casa, criávamos, preparávamos e executávamos os planos vivenciais para cada encontro, depois produzíamos relatórios acerca de cada encontro vivido pelo grupo, depois, ao findar o estágio, escrevemos um relato final desse processo e entregamos um artigo.

Ouvimos histórias, vimos vídeos e imagens, mexemos nosso corpo, nos integramos em coletivo, nos autoconhecemos, conhecemos umas às outras, descobrimos talentos e potências pessoais e organizamos um escambo de oficinas, onde nós mesmas fomos oficinairas, e com isso colocamos em prática nosso conhecimento de vida, de outras experiências. Abrimos caminhos profissionais que não somente o de arteterapeutas, mas o de oficinairas também, dos saberes que carregamos em nossas bagagens.

Também aprendemos demais nas oficinas que fizemos, potencializamos coisas com que tínhamos afinidades – transformamos faíscas em fogo criativo, descobrimos outras coisas que não sabíamos que nos identificávamos tanto. Conhecemos pessoas que fazem coisas parecidas com o que fazemos, criamos parcerias de trabalho, de estudo, de desenvolvimento de algo que desejávamos aprofundar. Ufa! Quanto conhecimento foi produzido por nós nesse processo!

Não se trata por certo de um processo educativo rígido, isolado em uma sala, em uma turma, que opera apenas no nível racional. Trata-se de um saber que dispara em várias direções, que nos aponta nortes para onde podemos ir e nos aprofundar. Sinto que com esta formação, fui me reconectando com o que me dá prazer, que me orienta, com o que tenho profunda identidade. Coisas que não posso viver sem. Coisas que sem, fazem meu mundo adulto ser cinza, como disse muito bem a querida amiga de turma, Nise! Aprendi sobre o valor das coisas, sobre o valor dos interesses e da curiosidade pessoal, e nesse sentido aprendi sobre aprender.

Aprendi que não há exigência estética que impeça o prazer da fruição expressiva, e que é possível investir, aprofundar, começar do zero, tudo o que se queira. Sendo assim, o erro é completamente uma etapa da aprendizagem, e a partir dele posso criar realidades novas, imagens novas. O erro é uma oportunidade. Democratizar o fazer artístico tem uma potência educativa enorme para os sujeitos, defender que somos todos seres potencialmente criativos é permitir nosso ser e estar no mundo, dizendo sobre ele, refletindo sobre ele e sobre o que vivenciamos. É poder rascunhar bastante antes do desenho final.

Que maravilha também foi conceituar antes de ver os conceitos! Isso me oportunizou brincar com as palavras, tasteá-las. Penso que esse exercício humaniza as teorias. Que maravilha foi conhecer algo e depois viver este algo, ou viver e depois conhecer a fundo. Que precioso é se alongar, respirar e chegar exatamente ali, num espaço de cuidado e de aprendizado, onde vou me divertir e aprender com leveza, ou com a dureza do sentir da vida, mas sempre num envoltório poético.

A partir da análise dos relatórios, percebi que enquanto turma, aos poucos fomos ganhando autonomia no curso. Criamos coletivamente uma intervenção urbana na Praça do Diário, depois criamos coletivamente uma intervenção no Parque da Jaqueira com alguns focos vivenciais, já mais descentralizadas – cada pequeno grupo coordenando uma pequena atividade que formava o todo; em seguida criamos vivências para nós mesmas e professoras a partir do livro Alegria de Alexander Lowen; ainda criamos uma recepção para os novos alunos, e aí de criação coletiva em criação coletiva, culminamos na construção da nossa Jornada arteterapêutica, uma manhã vivencial, construída por nós, onde cada uma levou um convidado para tomar café conosco e vivenciar a arteterapia.

Que incrível pela primeira vez desejar partilhar momentos extraclasse com todas as minhas colegas de turma, eu que sempre fugi de confraternizações de ex-alunos. Que incrível perceber amizades acontecidas e acontecendo nesse processo, e como nos conhecemos tanto, e como somos solidárias aos nossos processos, e como podemos nos sentir à vontade nas presenças umas das outras. Esse vínculo foi provocado pela sala de aula, jamais uma sala competitiva, jamais.

As coordenadoras entrevistadas em dupla expressaram no ato da entrevista, sua satisfação com a pesquisa, dizendo que para elas as perguntas feitas abriram várias pautas, instigaram uma reflexão maior sobre seu próprio fazer, que segundo elas, não está formatado, consolidado. Percebi que a discussão sobre vivência não era apenas uma brecha do curso, mas que ainda há quase nada escrito sobre as vivências em arteterapia. O que significa um campo a ser desbravado, contestado, revisto, pensado.

A Educação se importa em informar os sujeitos sobre algo a mais do que eles mesmos, sobre coisas externas aos sujeitos. Então é um processo que se dá de modo um tanto diferente de um processo terapêutico. Mas a formação em arteterapia junta essas coisas – o se informar sobre si e sobre o que está externo a si – as teorias, o outro, o mundo, o eu no mundo e o outro. Trazer esta experiência, esta vivência para a Educação é refletir como e o que, a partir disso, a partir desta forma de fazer, podemos desenvolver na educação, buscando este dialogismo entre o eu, o outro, o mundo; entre autoconhecimento e conhecimento; entre teoria e vivência.

Como podemos articular conteúdo com experiência, como podemos tornar o ato de conhecer, um ato prazeroso e integral – que traga o sujeito inteiro para o momento do aprendizado. Como tecer sentidos entre estas coisas na sala de aula, e como integrar também a sala de aula como espaço acolhedor para que este fazer aconteça. Esta é a contribuição que busquei articular aqui, um diálogo entre teoria e vivência, entre Educação e Arteterapia, entre

tecer sentidos e reencantar processos educativos. O teórico-vivencial e o vivencial-teórico são vias de mão dupla: ou inicia-se com a teoria e parte-se para viver a experiência que ela provoca, ou inicia-se com a vivência e parte-se para explicá-la com a teoria.

Talvez seja um desafio pensar na contribuição destes princípios vivenciais para a sala de aula comum, por exemplo, ao perceber esta aula em arteterapia como uma coisa trabalhosa: montar o *setting*, desmontar, pensar e pesquisar outras fontes de recursos didáticos e materiais expressivos que contemplem aquele tema. Essa aula artesanalmente construída pode não ser possível, talvez, se você tiver salas com 60 pessoas, e “60” aulas por semana.

Termino essa pesquisa com mais dúvidas do que comecei. Vou me formar como arteterapeuta em seguida, também com mais dúvidas do que comecei. Não sei se quero atuar na saúde mental, numa clínica, num consultório. Talvez eu esteja dentro do novo grupo que busca outros espaços de atuação, de práticas integrativas... Como disse uma das professoras que entrevistei, mas que infelizmente não pude incorporar seu depoimento neste trabalho: “eu quero a arteterapia para a minha vida!”.

Acredito profundamente no seu vínculo com a Educação, e em pesquisas recentes vi que fora do Brasil, em algumas universidades, ela está dentro do campo educacional, como uma linha de pesquisa. Quem sabe seja um caminho?! Também não sei... Mas é isso o que faz um processo formativo vivencial: nos tira dos lugares de conforto, nos convida para aventuras, nos dá matéria para o viver, nos ensina a tecer sentidos entre o que acreditamos, o que nos faz feliz e dá prazer, o que queremos dividir com o outro, como queremos contribuir com o mundo. E aí, aprendendo sobre o tecer, nada mais nos segura! Encontramos conexões entre as coisas, os saberes, as formas, imagens, sentidos, e tudo o mais que o criativo fizer acender a lâmpada da ideia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSANDRINI, Cristina D. A pesquisa científica em arteterapia no Brasil: estado da arte. In: **Anais do III Fórum Paulista de Arteterapia**. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/AnaisIII-ForumPaulistaArteterapia.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

ANDRADE, Liomar Quinto de. **Terapias Expressivas: Arte-Terapia, Arte-Educação, Terapia-Artística**. São Paulo: Vetor, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Papyrus editora. PDF. [s/d].

ARALDI, Lilian Cordeiro. **Vivência em Arteterapia**. In: Revista Imagens da Transformação. Vol.12. Rio de Janeiro: Pomar, 2006.

BELTRÃO, Conceição Soares. **A obra alquímica de Clarice Lispector**. Porto Alegre: Espaço Arte-Ciência, 2007.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. **Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BRETON, David Le. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CARVALHO, Edgar de Assis. Diálogos de Corpo. In: ALMEIDA, M. da Conceição de; CARVALHO, Edgar de A. **Cultura e Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CREDIDIO, Marilda. **Caminhos para o resgate da poiesis na Educação: Criatividade e Arteterapia na formação do educador**. Recife: Libertas, 2012.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D.Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge, et.al (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes Psicopedagogia, 1995.

CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História do Corpo: da revolução à grande guerra. Petrópolis: Vozes, 2012.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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

FREITAS, Laura Villares de. **Grupos vivenciais sob uma perspectiva junguiana**. Psicologia USP, 2005, 16(3), 45-69.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOMES, In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pequisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRAUPEN, Andréa; LOPES, Cristina P.; LOPES, Edna F. **Corpoético**: Arteterapia em Linguagens Corporais. [s/l; s/n].

KAST, Verena. **A alma precisa de tempo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LAO-TZU. **Tao-te-king**: o livro do sentido e da vida. São Paulo: Pensamento, 2006.

LEITE, Sandro. A ética em Arteterapia. In: **Anais do III Fórum Paulista de Arteterapia**. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/AnaisIII-ForumPaulistaArteterapia.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LIEBMANN, Marian. **Exercícios de Arte para Grupos**: um manual de temas, jogos e exercícios. Summus editorial: São Paulo, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOPES, Cristina P.; LOPES, Edna F. **A arteterapia é uma busca pelo criativo que existe em todos nós**. Entrevista concedida ao Portal Flores no Ar, 2016. Disponível em: <<http://portalfloresnoar.com/floresnoar/a-arteterapia-e-uma-busca-pelo-criativo-que-existe-em-todos-nos-confira-entrevista-sobre-arteterapia/>>. Acesso: 22/09/2015.

LOPES, Edna Ferreira. Arteterapia: uma visão psicocorporal (a arte e o corpo na educação). In: ORMEZZANO, Graciela; NEVES, Sissi Malta (Org.). **Práxis em Arteterapia**: vivências em educação e saúde. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982.

MAUSS, Marcel. As dádivas trocadas e a obrigação de retribuí-las (Polinésia). In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Método 1**: A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez: São Paulo; UNESCO: Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. Portugal: Publicações Europa-America, 1998.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento** – transdisciplinaridade. Encontro catalisador do CETRANS, Escola do Futuro, USP. Itatiba, SP: 1999.

PHILIPPINI, Ângela. **Grupos em Arteterapia: redes criativas para colorir vidas**. WAK: Rio de Janeiro, 2011(a).

\_\_\_\_\_. **Para entender Arteterapia: Cartografias da Coragem**. WAK: Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. De Cronos até Kairós: a construção de um tempo de criação. In: **Arteterapia: Revista Imagens da Transformação**. Nº 8 – Vol. 08 – Novembro de 2011(b).

RAMOS, Denise Gimenez. **A Psique do Corpo: a dimensão simbólica da doença**. São Paulo: Summus, 2006.

SEI, Maíra Bonafé. A formação em Arteterapia no Brasil: contextualização. In: **Anais do III Fórum Paulista de Arteterapia**. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/AnaisIII-ForumPaulistaArteterapia.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2016.

SHAMDASANI, Sonu. A intoxicação da mitologia. In: JUNG, Carl Gustav. **O Livro Vermelho**: Liber Novus. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. O caminho para o si-mesmo. In: JUNG, Carl Gustav. **O Livro Vermelho**: Liber Novus. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Quem foi Jung? In: JUNG, Carl Gustav. **O Livro Vermelho**: Liber Novus. Petrópolis: Vozes, 2013.

SHARMAN-BURKE, Juliet.; GREENE, Liz. **O tarô mitológico**. São Paulo: Madras, 2009.

SHARP, Daryl. **Léxico Junguiano**: dicionário de termos e conceitos. São Paulo: Cultrix, 1991.

#### **Sites consultados:**

Carta de Canela: <http://www.portalcapixabao.com/sites/?c=6061&p=7372>, acessado em: 18/06/2016, às 19h57; <<http://www.aartes.net/pg/8587/associacao-carta-de-canela/>>. Acesso em: 18/05/2016.

Site da UBAAT: [www.ubaat.org](http://www.ubaat.org)

Museu de Imagens do inconsciente: [http://www.ccms.saude.gov.br/o\\_museu\\_vivo/](http://www.ccms.saude.gov.br/o_museu_vivo/). Acessado em: 08/03/2017, às 13h13.

Instituto Sedes Sapientiae: <http://sedes.org.br/site/>, acessado em 12/07/2017, às 12h41.

Código de Ética dos arteterapeutas: <http://psiarteterapia.com.br/noticias/codigo-de-etica-dos-arteterapeutas-75>, acessado em 18/06/2016 às 21h07.

Arteterapia entra para a Classificação Brasileira de Ocupações: <http://portalfloresnoar.com/floresnoar/arteterapia-e-reconhecida-na-classificacao-brasileira-de-ocupacoes/>, acessado em: 18/06/2016, às 21h36.

Arteterapia passa a integrar procedimentos do SUS: <https://www.facebook.com/ubaat/posts/1076557629138233:0>, acessado em 14 de janeiro de 2017, às 14h33. Também disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/meditacao-arteterapia-e-reiki-passam-integrar-procedimentos-do-sus.ghtml>, acessado em 14 de janeiro de 2017, 14h38.

### **Filmografia:**

Entrevista com Jung: <https://www.youtube.com/watch?v=c6VpU5FfqT0>, acessado em 13/12/2016, às 20h56.

Vídeo sobre Empatia: <https://www.youtube.com/watch?v=1Evwgu369Jw>, acessado em março de 2015.

Colcha de Retalhos. Direção. Jocelyn Moorhouse. 1995. 116 minutos.

Nise, o coração da loucura. Direção: Roberto Berliner. 2015. 109 minutos.