**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
**LINHA DE PESQUISA:**
**MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA**

**FRANCISCO JOSÉ CHAVES DA SILVA**

# DO CAPS AD, OLHANDO À VIDA POSSÍVEL: VISUALIDADES E NARRATIVAS DE SUJEITOS EM USO ABUSIVO DE DROGAS.

Fortaleza-Ce

2014

**FRANCISCO JOSÉ CHAVES DA SILVA**

# DO CAPS AD, OLHANDO À VIDA POSSÍVEL: VISUALIDADES E NARRATIVAS DE SUJEITOS EM USO ABUSIVO DE DROGAS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, para efeito da obtensão do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Ângela Maria Bessa Linhares

Fortaleza-Ce

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S58d Silva, Francisco José Chaves da.
Do CAPS AD, olhando à vida possível: visualidades e narrativas de sujeitos em uso abusivo de drogas. – 2014.
221 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Movimentos sociais, Educação popular e Escola.
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

Inclui anexo e glossário.

1. Toxicômanos – Reabilitação. 2. Toxicômanos – Brasil – Biografia. 3. Serviço de saúde mental – Fortaleza (CE). 4. Arte narrativa. 5. Narrativa (Retórica). 6. Pintura – Aspectos psicológicos. 7. Artes plásticas – Ceará. 8. Fanzines. I. Título. II. Barrinha, 1961-. III. Chaves, Franzé, 1961-. IV. Silva, Francisco José Chaves da, 1961-. V. Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas.

CDD 362.2918

**FRANCISCO JOSÉ CHAVES DA SILVA**

# DO CAPS AD, OLHANDO À VIDA POSSÍVEL: VISUALIDADES E NARRATIVAS DE SUJEITOS EM USO ABUSIVO DE DROGAS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, para efeito da obtensão do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

_____

Profª. Ângela Maria Bessa Linhares – UFC -

(Orientadora)

_____

Profº. Dr. João Batista Figueiredo – UFC -

(Banca Examinadora)

_____

Profº. Phd. Gerardo Vasconcelos – UFC -

(Banca Examinadora)

_____

Profª.Drª. Lidia Valesca B. Pimentel Rodrigues – FFB -

(Banca Examinadora)

_____

Profª. Drª. Regina Cláudia Melo Dodt – UFC –

(Banca Examinadora)

Fortaleza, 27 de Novembro de 2014.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a todas as professoras e professores que de uma forma ou de outra me possibilitaram chegar até aqui. Agradeço à FUNCAP pelo suporte financeiro oportunizado durante toda a pesquisa. Agradeço à minha família pelas cumplicidades vividas durante toda esta jornada. Agradeço aos amigos George Feitosa e Kiko Santos pelas ajudas precisas sempre que necessárias. Agradeço às pessoas que me ajudaram a realizar a feitura desta tese durante a pesquisa. E agradeço especialmente à professora Ângela Linhares por sua generosidade, por sua leveza e sabedoria, e pelo cumprimento do exercício profissional sempre desenvolvido de forma exemplar para comigo desde o meu Mestrado.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos sujeitos-partilhantes que fizeram parte da pesquisa de tese, e rogo a(os) deus(es) que eles encontrem os caminhos existenciais que os levem ao encontro da realização dos seus sonhos. Amém.

**SUMÁRIO**

CAPÍTULO 1 .....2

1.1- INTRODUÇÃO .....2

1.2- Colocando as tintas na paleta: esboçando o desenho da tese. .....5

1.3- Selecionado as cores da aquarela: reorganizando a alma no corpo e a razão pulsando no ritmo do coração. .....9

1.4- Quando as razões da pesquisa se colam à vida e assumem circunstancialmente a forma do corpo que se habita .....30

1.5- Boca de cena: os filhos de ninguém, por qual porta vão entrar? .....47

1.6- Com que roupa eu vou ao baile nunca antes convidado? .....50

1.7- O CAPS AD: as razões da des-razão .....56

CAPÍTULO II .....73

2.1- Narrativas de vida e percursos visuais: "a gente é noiado ou é artista"? .....73

CAPÍTULO III .....150

3.1- Rasgando a própria carne com os dentes e as unhas para cicatrizar lembranças encravadas .....150

3.2- O outro que em mim mora é a ausência do meu dentro por fora? .....153

3.3- Um modo de morar andando em outros lugares .....167

3.4- Imagens registradas na vida, tais quais tatuagens feitas nas paredes do coração .....170

3.5- "Menino deixa de ser besta, quem é que vai dar prêmio de viagem à Paris por umas coisas horrorosas daquelas? Claro que eles estão te enganando, seu besta!" .....173

CAPÍTULO IV .....182

4.1- As drogas, as políticas públicas e os jovens: quem consome quem? .....182

5- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES POSSÍVEIS: .....205

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....212

7- GLOSSÁRIO .....219

8- ANEXOS: FANZINE (IMPRESSO); VIDEONARRATIVAS E PERCURSOS VISUAIS (DVD).

## RESUMO

A temática central tratada nesta tese vincula-se ao campo da formação juvenil e sua tessitura envolve ao longo de todo o texto três áreas organicamente vinculadas: a arte, pelo seu caráter formativo e por suas implicações estéticas na formação humana; a educação escolar, através da arte-educação, e a saúde, por meio da arte-terapia. Neste universo, o recorte escolhido como objeto de estudo, foi à busca da compreensão das narrativas de vida das pessoas que "erraram" o caminho da escola, e se "perderam" existencialmente nos becos, nas ruas e avenidas das suas próprias vidas e que nestes trajetos se depararam com a "margem" do viver e passaram a ser vistas como "marginais" em potenciais, e/ou como "vidas indignas de serem vividas", e que buscaram o CAPS AD na tentativa de recompor suas vidas. Acoplada à sua temática a presente tese traz a seguinte pergunta norteadora: que narrativas e visualidades são expressas pelos sujeitos que olham do CAPS AD a vida possível? O trabalho de campo foi realizado na escola do ensino fundamental Antônio Sales, que é da rede pública municipal e no CAPS AD da Secretaria Executiva Regional (SER III), ambos no bairro Rodolfo Teófilo, em Fortaleza-Ce, onde foram pesquisadas as representações bio-gráficas dos sujeitos-partilhantes, ou seja, suas narrativas de vida, feitas através de suas falas, dos seus percursos visuais (desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, fotografias, colagens, etc.), das suas expressões iconográficas contidas nos seus poemas e escritas em geral; bem como das suas "alucinações", "viagens" (nas falas recorrentes deles mesmos) e das suas "fantasias" registradas em suas videonarrativas gravadas em DVD, que transcritas geraram o que foi denominado de Diário de Pesquisa e um Fanzine.



PALAVRAS-CHAVE: Escola; Drogadição; Saúde; Esteticidade; Visualidades; Narrativas de Vida; Biografizações; Existência.

**RESUMEN**

El tema central tratado en esta tesis se vincula con el ámbito de la formación de los jóvenes y su textura involucra en todo el texto tres áreas vinculadas orgánicamente: la técnica, por su carácter de formación y sus implicaciones estéticas para el desarrollo humano; la educación escolar a través de la educación artística, y la salud, a través de la terapia de arte. En este universo, el recorte elegido como objeto de estudio, fue la búsqueda de la comprensión de los relatos de la vida de las personas que "perdieron" el camino a la escuela, y "perdido" existencialmente en los callejones, calles y avenidas de sus propias vidas y que estos caminos se enfrentaron al "margen" de la vida y llegaron a ser vistos como "marginal" en el potencial, y / o "vidas indignas de ser vividas", y buscaron el CAPS AD en un intento de reconstruir sus vidas. Junto con su tema esta tesis aporta la siguiente pregunta orientadora: ¿qué narrativas y las artes visuales se expresan por los sujetos que buscan CAPS AD vida posible? El trabajo de campo se llevó a cabo en la escuela primaria de la escuela Antonio Sales, que es el sistema de salud pública y los CAPS DA Oficina Ejecutiva Regional (SER III), ambos en el barrio Rodolfo Teófilo, en Fortaleza-Ce, que fueron investigados representaciones bio - gráficas de sujetos que intercambian, es decir, sus relatos de vida, hecho a través de sus líneas, sus vías visuales (dibujos, pinturas, esculturas, modelado, fotografías, collages, etc.), sus expresiones iconográficas contenidas en sus poemas y escrito en general; así como sus "alucinaciones", "viajes" (en las propias líneas recurrentes) y sus "fantasías" registrados en sus videonarrativas grabadas en DVD, que transcrito generan lo que se llamó Búsqueda diario y Fanzine.

PALABRAS CLAVE: Escuela; adicción a las drogas; Salud; Esteticidade; visualidades; Las narraciones de la vida; Biografizações; Existencia.

# DO CAPS AD, OLHANDO À VIDA POSSÍVEL: VISUALIDADES E NARRATIVAS DE SUJEITOS EM USO ABUSIVO DE DROGAS.

**Francisco José Chaves da Silva (Barrinha)**

Produções (micro-estética do cotidiano) que compõem os percursos visuais realizadas durante a pesquisa.

# CAPÍTULO 1

## 1.1- INTRODUÇÃO

> Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.
> (Eduardo Galeano)

A estrutura da presente tese foi feita a partir de três áreas que se encontram organizadas entre si, e que têm a seguinte composição: a arte, pelo seu caráter formativo e por suas implicações estéticas na formação humana; a educação escolar, desvelada aqui mediante a arte-educação e as referências feitas pelos sujeitos à sua experiência escolar; e a saúde, por meio da arteterapia, que no grupo de sujeitos da pesquisa configura uma experiência expressiva em artes visuais.

A temática central tratada nesta tese vincula-se ao campo da expressividade artística, em sua narratividade e suas produções visuais, de sujeitos em uso abusivo de drogas, o que traz implicações educacionais para a formação juvenil e sua tessitura nas instituições sociais que lidam com estes sujeitos, e tem como objeto de estudo a compreensão das narrativas de vida e da expressividade audiovisual das pessoas que

"erraram" o caminho da escola, e se "perderam" existencialmente nos becos, nas ruas e avenidas das suas próprias vidas, ou seja, em seus territórios existências, indo parar no Centro de Atenção Psicossocial de Fortaleza (CAPS AD), que lida com a problemática do uso abusivo de álcool e outras drogas. Acoplada à sua temática a presente tese traz a seguinte pergunta norteadora: que narrativas e visualidades são expressas pelos sujeitos que olham do CAPS AD a vida possível?

Na fase estrutural, ao me perceber entre os olhares por mim lançados aos dois lugares escolhidos como campo empírico desta tese, que foram o de uma escola e o do CAPS AD, sendo, ambos, lugares públicos e municipais da SER III da cidade de Fortaleza, eu elegi vê-los de um lugar que me pareceu comum entre eles dois, que foram as suas zonas de fronteiras; porém, como se fosse outro lugar estranhado, sendo assim, uma forma de perceber e buscar compreender suas semelhanças e diferenças.

Para a efetivação da pesquisa de campo eu retornei ao serviço CAPS AD -digo retornei, pois eu fui profissional dele por quatro anos- e assim foi composto um grupo destinado à pesquisa. O grupo-sujeito foi formado por pessoas que faziam tratamento em dependência química no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas –CAPS AD- da Secretaria Regional –SER III- de Fortaleza, e a escolha dos dez sujeitos-partilhantes[1] foi feita com base na adesão, no comprometimento e na frequência aos nossos encontros. Entretanto correram intermitências; questões que são comuns às pessoas que fazem tratamentos de dependência química, e que serão detalhadas a posteriori.

Como se trata de uma tese que tem a arte no seu cerne, todos os sujeitos-partilhantes pesquisados tiveram os seus verdadeiros nomes trocados por nomes de artistas plásticos brasileiros como uma pequena forma de homenagear aos nossos artistas, bem como uma forma de preservar as identidades do grupo pesquisado. Assim é que os sujeitos desta pesquisa passaram a ser chamados daqui em diante por: Tarsila do Amaral; Lígia

[1]- Partilhantes: denominação dada por mim às pessoas que fazem parte dos grupos que eu coordenei nos serviços CAPS. Pois elas nos procuram e partilham suas vidas conosco, e nós partilhamos as nossas vidas com elas. Não os denomino de "usuários" porque penso ser algo que as reduzem existencialmente. Não as denomino de "clientes", porque não tenho nenhuma relação comercial com elas. Não as denomino de "pacientes" porque de fato, se não todas, quase todas são realmente muito impacientes.

Clark; Iberê Camargo; Antônio Bandeira; Raimundo Cela; Vicente Leite; Aldemir Martins; Chico da Silva, Estrigas e Nice – sendo os sete últimos nomes de artistas cearenses.

Para a efetivação da pesquisa de campo o grupo-sujeito formado passou a ter encontros semanais de duas horas a cada encontro. De início os encontros estavam previstos para um período de seis meses, porém, por questões de ordem políticas e estruturais, bem como pelas e as idas e vindas dos sujeitos-partilhantes - o que é algo relativamente comum acontecer com pessoas em processos de tratamento de dependência química-, este período foi estendido para mais de um ano. No entanto, estas questões não comprometeram os processos dos nossos encontros, nem o desenvolvimento da pesquisa, porque nós elaboramos novas estratégias que eliminaram as dificuldades, e que serão também descritas detalhadamente no bojo da tese.

Na realização dos processos metodológicos da pesquisa foi instaurado um grupo com características reflexivas, no sentido de proporcionar a realização das narrativas e das visualidades dos sujeitos pesquisados, que foi dividido em três fases interligadas que foram nominadas de: 1ª) Fala e tomada de consciência em termos de temporalidades; momento em que o sujeito-partilhante tomava consciência dele mesmo, de sua problemática em relação ao uso/abuso de drogas, em relação à vida dele em seu todo, e em particular que ele era parte de uma pesquisa acadêmica. Por tanto, foi estruturado um ateliê de artes plásticas que teve a arteterapia como suporte em suas ações. 2ª) Produção de visualidades; em que por meio das produções visuais (desenhos, pinturas, esculturas, colagens, mosaicos, etc.) realizadas pelos sujeitos-partilhantes e por mim, de modos individual e coletivo eram feitas as análises do que aqui foi nominado de percursos visuais; ou seja, os caminhos existencialmente percorridos por cada uma das pessoas pesquisadas dentro das suas territorialidades que -aqui devem ser entendidas como mais do que algo ligado apenas ao espaço físico -devem ser entendidas também como espaços existenciais ou exercícios cartográficos (ROLNIK, 2008) prenhe de subjetividades transitórias que produziam experiências de si nos sujeitos-partilhantes participantes do grupo pesquisado. 3ª) Construção de Videonarrativas; esta foi a fase em que nós começamos a realizar as gravações em DVD contendo as narrativas orais dos sujeitos-partilhantes pesquisados, os apanhados dos registros escritos e dos iconográficos que resultaram em um Fanzine, tudo costurado por algo que no bojo desta tese foi chamado de Diário da pesquisa; que são pequenos diálogos que eu enquanto pesquisador/artista fiz com os sujeitos-partilhantes

pesquisados, com as suas produções visuais e com alguns autores, e que muito me auxiliaram na construção e no andar pelos caminhos metodológicos construídos nesta tese, e que foram pautados na pesquisa (auto)biográfica e na etnografia visual, enquanto uma descrição cultural e hermenêutica realizada através da construção de imagens feitas no processo de feitura desta tese por meio da atuação individual e/ou coletiva, e percebidas por meio da observação direta como forma de capturar as pertenças simbólicas, os percursos visuais e as narrativas de vida dos sujeitos-partilhantes pesquisados; meus eternos interlocutores empíricos nesta tese. O mais foi composto por diálogos com os autores sugeridos por minha orientadora e pela banca das qualificações, bem como por minhas autodenúncias; pois me era imprescindível fazer assim, virando-me ao avesso e me implicando ao ponto de rasgar a própria carne com as unhas, arrebentando e ao mesmo tempo cicatrizando minhas feridas.

Entretanto, o até aqui abordado são apenas dados introdutórios que serão detalhados posteriormente nos capítulos subsequentes desta tese, ainda que isto possa parecer de alguma forma algo repetitivo, porém, é parte do propósito estrutural do modo de abordar o que foi pesquisado nesta tese.

## 1.2- Colocando as tintas na paleta: esboçando o desenho da tese.

O principal tema tratado nesta tese vincula-se ao campo da expressividade artística, em sua narratividade e suas produções visuais, de sujeitos em uso abusivo de drogas, o que traz implicações educacionais para a formação juvenil e sua tessitura nas instituições sociais que lidam com estes sujeitos. Assim, se desenvolve, ao longo de todo o texto, três áreas organicamente vinculadas: a arte, pelo seu caráter formativo e por suas implicações estéticas na formação humana; a educação escolar, desvelada aqui mediante a arte-educação e as referências feitas pelos sujeitos à sua experiência escolar; e a saúde, por meio da arteterapia, que no grupo de sujeitos da pesquisa configura uma experiência expressiva em artes visuais.

No universo da pesquisa, dentro do recorte escolhido como objeto de estudo, eu pude voltar-me para a busca de compreensão das narrativas de vida e da expressividade audiovisual das pessoas que “erraram” o caminho da escola, e se “perderam”

existencialmente nos becos, nas ruas e avenidas das suas próprias vidas, indo parar no Centro de Atenção Psicossocial de Fortaleza, que lida com a problemática do uso abusivo de álcool e outras drogas (CAPS AD)[2], e que nestes trajetos se depararam com as "margens" do viver e passaram a ser vistas como "marginais" em potenciais, e/ou como "vidas indignas de serem vividas" (AGAMBEN, 2002). A este respeito nos diz William Damon (2009, p. 179):

> A visão dos jovens como um grupo de problemas que precisam ser evitados (uso de drogas, gravidez precoce, distúrbios emocionais) ou problemas a serem resolvidos (dificuldades de aprendizado, baixo rendimento, conduta desregrada) é essencialmente derrotista e inútil. A ausência de problemas não é suficiente para uma vida plena de projetos vitais.

Nesse sentido, elejo a abordagem qualitativa, por perceber que esta perspectiva oferece maior liberdade teórica e metodológica; o pesquisador possuindo reais condições de escuta do Outro na investigação. Também, a dinâmica da interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador leva-os a uma relação que compreendo fundamental para este estudo, em que atuei como coordenador de um processo grupal narrativo e expressivo em arte, vivido com o grupo-sujeito da pesquisa. Esta abordagem qualitativa sustenta-se no seguinte fundamento:

> [...] há mais uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vinculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo do sujeito. O conhecimento não se reduz ao rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.
> (CHIZZOTTI,1991, p.79)

A abordagem qualitativa da pesquisa, portanto, que deu origem a presente tese procurou focalizar a juventude numa perspectiva diversa desta anteriormente citada. Dentro do universo da pesquisa qualitativa optei pela abordagem (auto)biográfica (NÒVOA,1988; JOSSO, 2004 e 2010; PINEAU, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006 e

[2]- Centros de Atenção Psicossocias Álcool e Outras Drogas de Fortaleza (CAPS AD), existentes nas seis Secretarias Executivas Regionais (SER) da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e que são serviços públicos que atendem às pessoas que usam e abusam de álcool e de outras drogas.

2008), de modo a privilegiar a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos na investigação, aqui tratados como partilhantes de um caminho que faz referência à escola e ao CAPS AD.

Para facilitar a hermenêutica complexa exigida no trato com as narrativas de vida, que envolvem trajetórias individuais e movimentos de encontros grupais, onde também se produz saber sobre si, bem como para atender ao objetivo de aprofundar as ações participativas em direção às narrativas dos sujeitos pesquisados, sempre partindo da perspectiva dialógica, foi formado no CAPS AD da SER III de Fortaleza um Grupo Reflexivo de Narrativas[3] e Visualidades (GRNV). Chamado no corpo desta tese de grupo-sujeito, que é um dispositivo de pesquisa e formação, que teve a mediação do pesquisador, sua atuação na pesquisa envolve várias linguagens: registros iconográficos que capturaram olhares e percepções sobre os percursos visuais vividos pelos sujeitos pesquisados, flagrando e registrando o que eles sentiam, pensavam, acreditavam, produziam, viam e como acreditavam que eram vistos em suas vidas pessoais e coletivas. Dessa forma, mediante narrativas orais, escritas e pictóricas pudemos desvelar a trajetória de vida de cada sujeito-partilhante pesquisado, sempre preservando a originalidade do que foi produzido, seja nos registros videográficos, nas produções estéticas e/ou nas narrativas escritas, assim também como nas interlocuções feitas com os autores que proporcionaram os suportes teóricos.

Como observava Minayo (1997, p. 17-18), a ciência se reporta ao que foi provocado na vida como imperiosa necessidade de ser pensado:

> Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

E foi como necessidade imperiosa que eu adentrei o trabalho de campo, realizado no CAPS AD, mas que em alguns momentos, de modo marcado nos trouxe a presença da Escola do Ensino Fundamental Antônio Sales, que é da rede pública municipal e no CAPS AD da Secretaria Executiva Regional (SER III) e a quem os partilhantes do grupo-sujeito da pesquisa não raro passaram a referir-se como parte do vivido em suas histórias.

[3] - Narrativa vem do grego *diegesis* que institui um itinerário existencial (ela "guia") e perpassa o corpo desta tese através do (transgredindo) que é falado e, também, expresso por meio das visualidades.

Ambas as instituições, o CAPS AD e a Escola acima referida são situadas no bairro Rodolfo Teófilo, em Fortaleza, onde pesquisei as representações biográficas dos sujeitos aprendentes, ou seja, suas narrativas de vida, feitas através de falas e expressões iconográficas (desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, colagens, etc.), e expressões escritas às vezes ironicamente chamadas por alguns profissionais do CAPS AD de "alucinações", "fantasias" e "viagens". Digo dessa forma, pois pesquisei as narrativas de sujeitos que fazem usos abusivos de álcool e de outras drogas e que por vezes têm os seus estados psíquicos modificados pelo efeito das substâncias usadas, ou sofrem as causas da abstinência, situações que com muita frequência lhes proporcionam uma mistura de "fantasia" (efeito imaginativo próprio dos seres humanos), ou de linguagem corrente entre as pessoas que usam/abusam de álcool e/ou outras drogas na "viagem" experimentada como efeito do uso das substâncias que modificam o grau de consciência e percepção. Também, eles ironizam este estado psíquico, se reportando ao que veem deles. E de que outros lugares se situam os que os olham?

Na realidade, o bairro cresce em importância, quando nos voltamos para as experiências juvenis, momento em que os sujeitos começam o uso de drogas e álcool. No bairro, os sujeitos vivem, mesmo com o nomadismo dos que não possuem moradia fixa; dos que transitam de empregos e de lugares diversos fazendo suas estratégias de sobrevivência. No bairro, fazem o que se pode chamar de redes de conversação e experienciais; a família (qualquer que seja seu formato, e vista como os vínculos com quem se convive) e os amigos "de rua" ali estão; e é por isso que em saúde os atendimentos agora já compreendem a necessidade de agir em nível de território.

O agir de forma integrada ao meio cultural e à comunidade em que estão inseridos os serviços e uma ação em rede eficaz pode reduzir de forma considerável a problemática relacionada ao consumo de álcool e outras drogas que são vivenciados por uma comunidade.

Para Santos (2008, p. 389, *apud* Santos; Rigotto, 2010):

> A apreensão e a compreensão do território, em que pese toda a sua riqueza e complexidade, sinalizam uma etapa primordial para a caracterização descritiva e analítica das populações humanas e de seus problemas de saúde. Além disso, também permitem a avaliação dos reais impactos dos serviços sobre os níveis de saúde dessa população, possibilitando, ou efetivamente abrindo, espaços para o desenvolvimento de práticas de saúde voltadas para o chão concreto, para o lugar da vida cotidiana das pessoas. Essa (re)emergência do território como categoria analítica dos eventos saúde-doença não é recente, mas nos convida a novas ideias e a elaborações teóricas e práticas, inspirando-nos a pensar não no território *per si*, mas em termos dos seus contextos de uso - e aqui se encontram precisamente as

> possibilidades da construção de interfaces operacionais entre a Atenção Básica à Saúde e a Vigilância em Saúde.

Eu acrescentaria a essa compreensão, sobretudo, a atenção à Saúde Mental, no bairro, como espaço valioso de interação do sujeito com o território, e com suas instituições, como também com seus entre-lugares (as esquinas e as ruas, por exemplo) – espaços não formais onde as pessoas e, em especial, os jovens se encontram.

## 1.3- Selecionado as cores da aquarela: reorganizando a alma no corpo e a razão pulsando no ritmo do coração.

O grupo-sujeito formado teve encontros semanais de duas horas cada encontro, por um período inicialmente previsto de seis meses (entretanto, este período foi estendido para mais de um ano, por causa dos incidentes no CAPS AD, proporcionados por conta das mudanças políticas partidárias ocorridas na administração pública municipal de Fortaleza - a eleição de um novo prefeito - que geraram alterações na equipe de profissionais). Também, a reforma realizada nas estruturas do prédio e as idas e vindas dos partilhantes, o que é constante dentro dos processos de tratamento em dependência química, ocasionaram algumas ausências que, no entanto, não comprometeu o processo dos encontros.

Desse modo, com a constância dos encontros e os vínculos que íamos criando , posso afirmar que o grupo foi assumindo um formato de Grupo Reflexivo de Narrativas e Visualidades (GRNV), que foi dividido em três fases imbricadas que são:

1ª) Fala e tomada de consciência em termos de temporalidades**:** fase em que o sujeito-partilhante situa-se diante dele mesmo e de sua problemática em relação ao uso/abuso de drogas, como também em relação à vida em seu todo.

Os momentos vividos nesta fase foram construídos com os suportes da arte-terapia e de seus procedimentos dentro do ateliê que foi nominado de percepção estética, e que envolviam: a fala do sujeito, em sua presença (e em seu presente), as leituras do vivido e o esforço de um projetar-se consciente do sujeito para a construção de um provável projeto de vida – um lançar-se para o futuro, nos termos em que a pessoa pode reflexionar.

2ª) Produção de visualidades: Nesta fase se deram as construções das narrativas de vida através das produções visuais, ou seja: os sujeitos-partilhantes produziam os seus percursos visuais de modo individual e coletivo por meio de desenhos, pinturas, modelagens, colagens, mosaicos, etc. Em seguida nós passávamos a fazer análises – falar de modo refletido, fazendo pensamento dobrar-se sobre si mesmo – e situá-las em contextos de vida, a partir do que era produzidos pelo grupo. Desse modo a pessoa dava sentido e atribuía e/ou reconhecia sentidos junto aos objetos produzidos por cada um e por todos. Após as devidas contextualizações de tudo que era produzido nós passávamos à próxima fase.

3ª) Construção de Videonarrativas[4]: Aqui nos assentamos a produzir narrativas gravadas em vídeo (DVD), que destacaram a oralidade como um processo resultante da expressão artística e dos registros escritos. Ou seja: aqui se realizaram os processos e procedimentos artísticos e os seus respectivos registros iconográficos.

A seguir, tudo foi transformado em viso-narrativas que foram gravadas como elementos constituidores da tese. Partes destas gravações foram utilizadas como devolutivas aos sujeitos-partilhantes, no sentido de lhes restituírem suas falas, suas tomadas de conscientizações, suas produções reflexivas.

Em uma destas Videonarrativas me disse o sujeito-partilhante aqui cognominado de Chico da Silva:

> - "Barrinha, me diz uma coisa: por que o sujeito tenta, tenta e nunca consegue...? No caso, eu. Eu quero, porque o sujeito primeiro tem que querer, né!? Eu quero! Só que eu tento, eu tento, mas eu não consigo ficar 100% "limpo". E aí, como é que faz"?
>
> Em resposta eu lhe disse: - Meu amigo, em termos de recuperação do uso/abuso de drogas ninguém consegue ficar 100%. Foi então que ele me falou:
>
> - "Eu sei que a vista do que eu cheguei aqui, eu já melhorei. Isso já! Tá entendendo"?

[4] - Videonarrativa: é a ação de gravar em vídeo (DVD) a narrativa oral dos sujeitos-partilhantes que foram utilizadas como elementos constituidores de partes integrantes da tese; entre elas um capítulo visual e duas outras partes que foram incluídas nos anexos.

> Eu sentia que era algo de vida que eu tocava. Minha pesquisa deveria ver isso.
> (Diário da Pesquisa)

Eu lhe disse que sim, que eu o entendia, e continuando a olhá-lo, dei continuidade ao diálogo, afirmando, para retomá-lo:

> - Meu amigo, houve um momento em que eu olhei para você e disse para mim mesmo: esse rapaz está precisando de muita ajuda se não ele provavelmente vai se dá muito mal...
> - Hoje você está com um aspecto bem legal. Inclusive está com um grau de ansiedade bem moderado.
>
> Ele se apropriou novamente da palavra e nos disse:
>
> - "É... Você já me viu aqui bem ruim"!
>
> Neste momento eu perguntei a um sujeito partilhante do grupo que estava ao nosso lado há quanto tempo ele estava em estado de abstinência e ele nos falou que já estava há quatro anos sem uso. Então eu fiz a seguinte observação: - Gente, só é possível ficar dois dias em abstinência quem fica um dia após o outro sem usar. Ora, se dois é o dobro de um, se o cara consegue ficar "limpo" por um período, ainda que curto, se ele quiser, é só tentar dobrar essa quantidade de tempo que ele provavelmente vai conseguir muitas outras coisas. Agora, isso vai depender muito da "esquina" que ele resolver dobrar; vocês estão me entendo, não é? Todos disseram que sim.
>
> Aqui algo da ordem do conteúdo do vivido se corporificava: os sujeitos-partilhantes ficavam mesmo em entre-lugares? – eu me perguntava. Como a tessitura da tese iria compor estes olhares?

(Diário da Pesquisa)

Ainda neste movimento de esboçar a tese, em seu movimento de fazer-se enquanto metodologia de pesquisa, em outra devolutiva das Videonarrativas, momento em que nós colocávamos as gravações para que o grupo pudesse assistir e partilhar sensações, sentimentos e/ou desejos sobre o que fora dito e vivido conjuntamente, um dos sujeitos-partilhantes, a se ver em uma gravação, nos surpreendeu com a seguinte fala:

> -"Caraca véio, como eu tava detonado nessa época! Barrinha, essa gravação é de quando? Ela já tem quanto tempo que foi feita"?
>
> Eu pensava: muitas das pessoas em tratamento de dependência química já chegam aos serviços CAPS AD com suas fisionomias comprometidas, e tantas outras já chegam bem deterioradas.
> Quando eu lhe disse que a gravação tinha menos de três meses, ele continuou sua fala de modo exclamado dizendo:
>
> -"Porra meu irmão, a pedra acaba com a feição da gente. Nessa época aí, eu tava "só o oco e os caboré" cantando dentro, má!"
> - "Me vendo aí, eu me acho bem melhor assim como eu tô hoje, cara. É impressionante como a droga acaba com a gente. Por isso que eu acho muito importante esse trabalho que vocês fazem aqui com a gente!"
>
> Como eu iria comportar na tese estes momentos de "devolutivas das visualidades", como chamávamos?
> (Diário da Pesquisa)

Na fase anterior às gravações das Videonarrativas, durante as atividades acontecidas dentro do ateliê de percepções estéticas um dia aconteceu algo que pode ser emblemático de como era vivido o grupo-sujeito pelos sujeitos-partilhantes.

Em uma ocasião em que pintávamos, um sujeito-partilhante disse que não conseguiria fazer a sua gravação – a Vídeonarrativa -, pois para ele era muito difícil falar sobre o que ele sentia; em sua fala dizia ele nos disse:

> -"Barrinha, desde criança sempre foi muito difícil para mim falar sobre mim mesmo. E principalmente sobre os meus sentimentos. Eu sempre tive muita dificuldade nisso. Quando eu era menino, às vezes eu ficava assim pelos cantos, aí minha mãe perguntava o que era que eu tinha, e como eu não conseguia falar, eu sempre dizia que num era nada não. Mas só que eu não falava, porque eu não conseguia não".
>
> Eu via, aqui, que este duplo – narrativa oral e visualidade, também compreendida como narrativa de certa maneira, deveria compor todos os momentos de meu trabalho. Na verdade, o próprio movimento da pesquisa, em suas linhas decisivas, estava sendo sugerido no campo, pelos sujeitos.
> (Diário da Pesquisa)

Nessas ocasiões eu propunha ao grupo de sujeitos-partilhantes que fizessem desenhos, uma pintura ou uma colagem que tivesse um sentido e que este sentido representasse um momento significativo da vida de cada um deles. Quer dizer, tentava dizer: se algo trava, vejamos por onde o fio dessa narrativa pode se mover.

Para termos uma ideia precisa desse modo de trabalhar, posso desde agora não apenas falar sobre o modo de acontecer da pesquisa, como se faz nas falas iniciais e ordenadoras das orientações das pesquisas, mas trazer as próprias vozes dos sujeitos também para compor este esboço do que vai vir (e como) no corpo desta pesquisa. Assim sendo, deixo claro como o sujeito-partilhante em questão fez o desenho pintado que está registrado na imagem a seguir:

Produção visual de um sujeito-partilhante utilizada na construção dos percursos visuais.

Quando todos haviam terminado de fazer o que aqui foi denominado de percursos visuais, eu sugeri que eles registrassem os sentidos impressos nos trabalhos realizados - o que implicava que cada uma escrevesse ou falasse o que significava a obra feita.

Em relação às obras produzidas, a fala do sujeito-partilhante em questão - aquele que disse não conseguir fala de si mesmo; e, bem menos ainda dos seus próprios sentimentos - foi a seguinte:

> -"Eu venho de uma família pobre, e o meu pai era alcoólatra. E toda vez que ele bebia e chegava em casa, bastava uma coisinha de nada que ele logo sentava a mão num. Quase todo dia tinha pêia...
>
> E a casinha que nós morava era muito simples. E o meu sonho sempre foi ter uma casa bem legal, grande, prá gente viver bem. E nela eu pensava que devia ter um quintal prá gente brincar. Minha mãe criava galinha, e tinha também um cachorro, que quando eu era criança era com eles que eu brincava. E esse desenho representa essa casa grande com o quintal que eu queria ter tido quando eu era criança!"
>
> (Diário da Pesquisa)

O aspecto importante que me auxiliava a firmar a profundidade do olhar foi encontrar as estratégias que envolviam a realidade e o objeto desta tese, eu ia identificando em um movimento inicial que eu muitas vezes me disse ser um momento piloto, exploratório, que traz as linhas convergentes entre teoria e empiria, compondo assim a coleta de dados que consequentemente serviria para as análises dos materiais produzidos.

A teoria em ciência não deveria ignorar ou desvalorizar o saber do homem simples. Sendo sabedor disso, e tendo sido também guiado por Josso (2010), na interseção com o outro como sujeito em formação, eu prossegui em um "caminhar para si" que ia me mostrando o caminho da pesquisa. Enquanto procedimentos desta tese, pois, afirmo que nos *lócus* desta pesquisa de tese foram realizadas atividades e observações no seio mesmo do dispositivo de pesquisa criado nesta pesquisa, o grupo-sujeito, cujo Grupo Reflexivo de Narrativas e Visualidades ia me apontando aos poucos a nitidez do traço que transforma o esboço em composição.

Ainda, tenho como desdobramento da palavra-fala do grupo-sujeito da pesquisa as entrevistas, algumas delas gravadas em CD´s e em DVD´s, feitas com os sujeitos aprendentes partilhantes do grupo pesquisado, que serviram de referências subsidiais nas elaborações das Vídeonarrativas.

Os relatos partilhados fomentaram as estratégias e os instrumentos na identificação das teias de complexidades que urdiram as bases estruturais dessa tese de doutorado e possibilitaram compor em linhas gerais as bases empíricas das considerações analíticas da minha tese, bem como parte do *corpus* do trabalho de campo que foi feita. Parte deste material fica no vídeo, portanto, e outra parte fica como texto da tese, como *corpus* da pesquisa, base da sua análise textual.

Uma seleção do vivido possibilitou serem incluídos vídeos, que no bojo desta tese assumiram a forma de Videonarrativas. Por Videonarrativas devem ser entendidas as imagens, que são parte dos registros feitos e base da análise dos percursos visuais contidos nas produções estéticas e nas escritas que constituem o material de campo trazido pelo grupo-sujeito da pesquisa.

Os registros e interpretações das falas dos sujeitos pesquisados e de suas respectivas famílias que foram produzidos e gravados, pois, em dois momentos distintos da pesquisa: uma fase exploratória e uma fase de biografizações e de grupo, que percorre todo o tempo do trabalho de campo da pesquisa – um ano e meio.

Enquanto dado referencial para a justificativa desta pesquisa, parti dos resultados obtidos nas minhas considerações investigadas no mestrado, onde pesquisei a educação político-estética da juventude da periferia de Fortaleza[5], e realizei reflexões sobre a cultura do olhar, buscando identificar como a juventude da periferia de Fortaleza é vista pela "não periferia"; como ela vê a "não periferia" e a si mesma. Focalizando a cultura do olhar na comunidade beira-mar nomeada Poço da Draga, também chamada Baixa-Pau, selecionei, na dissertação de mestrado, quatro *lócus,* que denominei de cenários, onde abordei neles, respectivamente: a escola; a casa; a rua e o corpo.

A transição do mestrado para o doutorado foi fortemente marcada pelas questões pesquisadas na dissertação feita, e que deram significações às perguntas construídas no bojo da elaboração do projeto desta pesquisa, consequentemente muito contribuindo para a construção do meu objeto de estudo de modo (re)significado nesta tese.

Ainda tomando a pesquisa anterior como referência, igualmente eu parti da atual revisão de literatura na área. As problemáticas em foco na pesquisa de tese foram tecidas, contudo, no meu próprio trabalho, durante as minhas atuações como arte-educador, arte-terapeuta e filósofo clínico do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD), Dr. Silas Munguba, situado na Rua Frei Marcelino, Nº 1191, no bairro Rodolfo Teófilo, na Secretaria Regional III de Fortaleza, aonde atuei durante quatro anos, de 2007 a 2010, e de onde retirei os movimentos que direcionam as questões que fazem parte desta tese.

Durante os quatro anos em que atuei como profissional dos serviços CAPS AD, pude observar através de relatos, que muitos dos sujeitos que faziam parte dos grupos terapêuticos, dos quais eu coordenava, haviam passado pela escola (ou a escola havia passado por suas vidas), mas essa passagem tinha sido algo pouco ou nada significativa para eles, dentro dos parâmetros estabelecidos pela sociedade escolarizada, e isso de certa forma muito me incomodou.

Parecia-me que embora a questão do uso abusivo de drogas parecesse estar em todos os lugares, como observara Braga e Werthein, (citados por ABRAMOVAY & CASTRO, 2005, p. 9), podia-se dizer que nunca se silenciou tanto diante de questão tão complexa:

[5]- Dissertação: A EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA DA JUVENTUDE DA PERIFERIA DE FORTALEZA: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA DO OLHAR, orientada pela professora doutora Ângela Linhares, defendida em 2007, na Universidade Federal do Ceará.

> Drogas e violência são temas em evidência e, embora se tenha falado muito sobre eles, paradoxalmente nunca se silenciou tanto a respeito desse complexo problema, sobretudo no que diz respeito à relação que possuem com os processos sociais, como por exemplo, as desigualdades culturais e educacionais que os permeiam. Em geral, prevalece uma perspectiva que colabora para reforçar estigmas e preconceitos, o que pode, inclusive, comprometer uma postura preventiva e fortalecer, por conseguinte, uma conduta repressiva. Daí a importância da escola e dos educadores que precisam cada vez mais conhecer a teia de complexidades que os envolvem e as medidas que estão ao alcance da instituição escolar em sua missão formadora e educadora.

Outro fator por mim observado foi um ar de quase ofensa sentida em boa parte do corpo de profissionais do referido serviço: psicóloga(o), assistente social, psiquiatra, terapeuta ocupacional, clínico geral, enfermeira(o), etc., quando as pessoas que faziam tratamentos lhes chamavam de professor(a). Em geral, de imediato, ouvia-se: "eu não sou professor(a), eu sou..." Esse modo repreensivo de falar parecia uma forma de tentar se colocar acima do que esses e essas profissionais pensam a respeito da profissão do(a) professor(a).

Parece-me que para os profissionais, ser tratado por professor(a) seria um demérito. É como se todas as teorias aprendidas nos seus períodos estudantis lhes servissem apenas para justificar suas práticas dentro de suas atuações profissionais, causando assim desestímulos que de certa forma serviam como reforço para afirmar o distanciamento dos referidos sujeitos da escola. O que me causou outro incômodo, pois penso que no plano histórico e social isso seja algo no mínimo contraditório e perigoso, uma vez que a educação é algo basilar dentro do nosso processo de sobrevivência e da transmissão geracional. Como bem nos adverte Mário Sérgio Cortella (1998, p. 49-51):

> [...] a Educação pode ser compreendida em duas categorias centrais: educação vivencial e espontânea, o ´vivendo e aprendendo' (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e educação intencional ou propositada, deliberada e organizada em locais predeterminados e com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela mídia). Os processos pedagógicos também não são neutros, estando imersos no tecido social e tendo, ainda, a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, sendo conservadores e inovadores; é como tal que esses processos devem ser enfocados e compreendidos. [...] Buscar ´enxergar´ o outro não implica de forma alguma aceitá-lo como é; não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra ´educação´ significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação pedagógica autônoma e produtiva.

Acredito que esse tipo de postura assumida por alguns profissionais do CAPS AD, com relação à escola, deveria estar a reforçar algumas concepções dos sujeitos aprendentes, dos quais eu ouvia: “a escola me interessa muito pouco, porque o que eu quero aprender ela não me ensina, e o que a ela quer me ensinar, eu não quero aprender; por isso ela não serve para nada no meu dia-a-dia, na minha vida prática pessoal”. A este respeito, Debarbieux (2001), citado por Abramovay e Castro (2005, p. 90) ainda se referiam:

> [...] a escola viveu durante muito tempo como um mundo fechado, um oásis de calma e de razão, protegida em si mesma. Porém, a expansão do ensino e o ingresso de um novo tipo de contingente de personagens nos estabelecimentos escolares geraram, evidentemente, novas formas de interação e novas formas de desordem. Esse processo de massificação fez com que as desigualdades sociais acolhidas na escola e reforçadas por ela entrasse na ordem do dia. O resultado é que a democracia do recrutamento escolar não se dá concomitantemente à democratização do acesso à escola. Em um contexto no qual os discursos coletivos são marcados pela sua reduzida efetividade, a escola passa a ser questionada, na medida em que não fornece aos jovens as ferramentas necessárias à sua inserção no mercado de trabalho e ao ensino de qualidade.

Enquanto professor e arte-educador, eu havia me afastado da escola formal para atuar como filósofo clínico e arte-terapeuta nos CAPS AD, na busca de outros saberes que me proporcionassem suportes e balizassem conhecimentos que pudessem ser aplicados tanto em sala de aula como na vida de um modo geral.

Ao aprovar o meu projeto de pesquisa de tese eu me propus realizar estranhamentos em meu olhar ao CAPS AD, para melhor capturar os saberes a serem sistematizados e que geraram perguntas outras, a partir da pesquisa realizada, estabelecendo assim um vínculo no olhar, composto pelo dentro-fora. Digo dentro-fora, pois me afastei de direito, porém, de fato permaneci no CAPS AD enquanto um dos *lócus* da pesquisa, como uma das formas de aprofundar minhas perguntas, hipóteses e suspeições.

Sabe-se que foi a partir da sistematização dos saberes em diferentes instituições sociais que de algum modo nos foi transmitida a ideia de que caberia apenas à escola, com seus processos de socialização e categorização de certo tipo de conhecimento humano, a possibilidade de explicar, compreender, conhecer e apreender, que nos levariam ao ato histórico de aprender, tornando-nos o que somos, ou, em outras palavras, constituindo nossas identidades e subjetividades. Entretanto, ainda hoje a escola tem sérias dificuldades em relação à educação das gerações. E se sabe que as bases concretas da educação se

instalam mesmo é no fenômeno educativo vivido no chão das realidades que se entrelaçam fora e dentro da escola, pois é rica a aprendizagem que se sabe sentindo, saboreando, vivendo e sistematizando o vivido a partir de si, de modo que se possa externalizar o que se é acolhendo o outro como parceiro na vida.

Ora, já o letramento do modo como se tem compreendido hoje, pode-se dizer que é uma metáfora que contém em si o ato de ler e escrever como alfabetismo a ser possuído pelo sujeito e caminho de acessar possibilidades no mundo onde a pessoa se situa. Isso, contudo, só acontece se possibilitamos que irrompa um sujeito que assume sua formação e faça sua assunção como aprendente no campo social, como sujeito de direitos.

A relação entre o dentro-fora da escola, então, também se dá como reflexão permanente que por certo significa abertura para devires que ainda não experimentados. Assim é que compreendo que o fenômeno educativo na sua totalidade é entendido melhor quando se pensa em termos do ser como indivíduo-projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008), ser inconcluso e projetando-se ao futuro.

A prática humana necessita da teoria para expressar significativamente seus pensamentos e conceitos. Sabe-se, inclusive, que a teoria em seu sentido maior é a luz que nos ilumina nos fazeres concretos da educação, possibilitando a leitura que dá sentido à prática social e que juntas, teoria e prática, configuram aspectos das realidades que necessitam se postarem face a face. Parece, porém, que a prática e a fundamentação teórica da educação dentro da escola, em sua articulação com a vida fora da escola, no que diz respeito às ações intencionalizadas que vão contra o que está posto e sistematizado nas "grades curriculares" tradicionais causam a muitas pessoas náuseas, dificuldades e arrependimentos, que as mantêm dentro da escola, porém, com desestímulos, desânimos, tristeza e doenças. Isso em alguma medida também engrossa o caldo dos "excluídos internos", ou seja, daqueles que estão na escola, mas a escola não está dentro deles.

No contexto da regulação vivida no capitalismo hoje, se as forças da resistência estão presentes com suas utopias críticas, seu potencial emancipatório, não é menos verdade que se tem visto aprofundar o abismo dos continentes dos excluídos, das classes sociais e dos indivíduos que estão fora e distantes dos muros da escola. Nesse conjunto de excluídos há aqueles que já não mais estão na escola e nem tão pouco têm a escola ainda que em parte, dentro de si; como há os que, bagunçando de vez a fórmula que envolve a escola, se apresentam afastando-se dela, mas olhando-a intramuros. Há, ainda, os que partilham construções dentro dela, interrogam suas características e certezas anunciadas,

questionam suas promessas nem sempre cumpridas e as incertezas efetivadas na vida escolar. Novamente a este respeito nos dizem Abramovay e Castro (2005. p. 90):

> Mesmo que a escola continue sendo uma esperança, um local privilegiado de socialização, de formação de atitudes e opiniões e de desenvolvimento pessoal, ela revela sua perplexidade diante das dificuldades cotidianas, as quais resultam das tensões internas na escola, de problemas relacionados à sua gestão e do próprio modelo de escola universal e gratuita. Paralelamente à crise interna, a escola reflete a sociedade, os fenômenos externos a ela, mas que interferem diretamente em seu cotidiano, tais como a exclusão social, o desemprego, a violência, entre outros. Assim, a escola torna-se objeto de críticas e acusações, passando a ser percebida como causa, consequência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e nem está ao seu alcance solucionar. Portanto, é perceptível a complexidade do lugar da escola na sociedade atual e há que cuidar sobre como enfocar a questão das drogas nesta ambivalência.

Nesse diapasão da complexidade, indago: o que se faz atualmente com as juventudes - refiro-me à apartação dessas pessoas de seus projetos de futuro - em termos de cidadania e responsabilidade civil, por parte de quem de direito, não caracterizaria, de certa forma, um tipo de eutanásia? Nas palavras de Giorgio Agamben (2002, p.148-149):

> A ´vida indigna de ser vivida´ não é, com toda evidência, um conceito ético, que concerne às expectativas e legítimos desejos do indivíduo: é, sobretudo, um conceito político, no qual está em questão a extrema metamorfose da vida matável e insacrificável do *homo sacer*[6], sobre a qual se baseia o poder soberano. Se a eutanásia se presta a esta troca, isto ocorre porque nela um homem encontra-se na situação de dever separar em um outro homem a zoé[7] do bíos[8] e de isolar nele algo como uma vida nua, uma vida matável. Mas, na perspectiva da biopolítica moderna, ela se coloca sobretudo na intersecção entre a decisão soberana sobre a vida matável e a tarefa assumida de zelar pelo corpo biológico da nação, e assinala o ponto em que a biopolítica converte-se necessariamente em tanato-política.

Como muitas destas pessoas que se encontram em conflitos e confusas existencialmente perdem seus sonhos e utopias, seus desejos e sentidos para a vida; e como por essas razões (dentre outras) passam a engendrar mecanismos compensatórios, como o uso abusivo de substâncias lícitas e/ou ilícitas, numa tentativa de anestesiar suas dores e sofrimentos, o CAPS surge-lhes como uma possibilidade concreta de cuidado social. No

[6]-*Homo Sacer*: no direito romano: alguém que foi julgado pelo povo, e foi condenado. No entanto, não pode ser executado. Porém, se alguém o executar não será penalizado. Logo, é uma vida (nua) matável por ser indigna de ser vivida.
[7]- *Zoé:* o viver comum de todos os seres vivos (animais, homens ou deuses).
[8]- *Bíos*: indica a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo.

entanto, se as suas dores e sofrimentos tornam necessário em suas vidas a existência de tratamentos psico-sócio-terapêuticos e ainda as impele a um possível convívio com o transcendente, no sentido de devolvê-las às suas vidas como sujeito delas, possibilitando-as tomarem conhecimento e consciência de seus sofrimentos e possibilidades, isso requer tempo e trabalho longo para que adquiram condições subjetivas para tentar ultrapassar seu lugar de margem no viver em sociedade. Antes que esse devir aconteça, porém, frequentemente o solo do vazio do sentido faz esgarçar tecidos já vulneráveis e fragilizados no ser que sofre.

Isso, contudo, não deve ser considerada uma fatalidade. A este respeito nos diz Viktor E. Frankl (2008, p.127-128):

> Nem todo conflito é necessariamente neurótico; certa dose de conflito é normal e sadia. De forma similar, o sofrimento não é sempre um fenômeno patológico; em vez de sintoma de neurose, o sofrimento pode ser perfeitamente uma realização humana, especialmente se o sofrimento emana de frustração existencial. Eu negaria categoricamente que a busca por um sentimento da pessoa, ou mesmo sua dúvida a respeito, sempre provenha de alguma doença ou mesmo resulte em doença. A frustração existencial em si mesma não é patológica nem patogênica. A preocupação ou mesmo o desespero da pessoa sobre se a sua vida vale a pena ser vivida é uma angústia existencial, mas de forma alguma uma doença mental.

Eu pensava: todo e qualquer procedimento nesse âmbito da saúde mental e da educação, em correlação, poderia ser construído dentro de um contexto pedagógico onde o diálogo entre estas instâncias poderia se dar? Logo, todo lugar que se presta ao propósito de tratar, cuidando, e de educar para a vida, de certa forma assemelhar-se-ia à sala de aula, em sua ampla e profunda concepção de lugar de onde o sujeito olha e pergunta pelo que ele deseja individual e coletivamente construir como devir?

Vejamos a imagem-texto da reflexão de vida, no grupo-sujeito e da pesquisa que se encontrava em construção:

Iberé Camargo e Tarsila do Amaral produzindo seus percursos visuais durante a pesquisa

Eu estava a pensar o recorte desta tese e já com um grupo-sujeito no CAPS AD, em um momento exploratório inicial. E os sujeitos-partilhantes, eles também chegavam para manusear os materiais e aos poucos iam se familiarizando com a ideia de produzirem trabalhos seus -visualidades ora em introspecção, ora em diálogos comigo e com os outros- como sendo registros dos seus percursos vividos dentro e fora do grupo-sujeito.

O movimento de ir configurando o objeto também era o de buscar em mim a visualidade que me punha a escutar como artista as perguntas da tese. Assim sendo, eu pensava: os lugares[9] que têm como propósito restituírem nessas pessoas suas condições existenciais nos sentidos emocionais, psicossociológicos, econômicos, políticos, culturais e espirituais, de certo modo também pareciam dever restituí-las aos eixos pedagógicos de

[9]- Aqui, nós estamos fazendo referências especificamente aos lugares pertinentes à área da saúde como um todo.

suas vidas. Desse modo, (re)educá-las seria reinventar existencialmente condições capazes de escuta e fala dialógicas dos diversos espaços e tempos de suas vidas, como base de uma aprendizagem que deveria dar lugar, também, à escuta dos sentidos para as experiências.

Dessa maneira dialógica, eu pensava, escola e ambiente de saúde poderiam restituir forças de articulação aos vários extratos de experiência que confluem para a dinâmica de suas vidas como seres aprendentes[10]. Uma visão de (auto)formação capaz de se constituir como vida em sua inteireza, proporcionando a *autopoiésis*[11] necessária para o sujeito prosseguir, provavelmente envolveria caminhos de interações e transformações sociais que leva as juventudes a "produzirem a si mesmas". Pois como bem nos diz Marie-Christine Josso (2004, p.39):

> Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração. Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. [...] A aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização. Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma pluralidade de registros.

Entretanto, como em termos históricos pensar os referidos lugares – saúde e educação - como sendo espaços educativos se trata de uma preocupação de inegável importância, indagações pairavam no ar sobre se a educação e a saúde dispõem de estratégias capazes de atingir as práticas dos seus profissionais no que tange a essas problemáticas específicas. Ou seja, ao iniciar esta pesquisa de tese, me parecia lícito inquirir se os profissionais de ambas as áreas ainda se surpreendiam, no sentido pedagógico do termo, para dar contas das demandas que lhes chegavam -e ainda chegam- sobre as perguntas dessa articulação escola-vida.

Pareceu-me, nesse quadro de questões, que seria válido estudar como um grupo de pessoas, compostos pelos que se "perderam" indo à escola, e foram parar no CAPS AD de Fortaleza, liam a escola em suas vidas - como viviam ainda a transitividade de estarem entre estes dois lugares.

---

[10]-Aprendente no sentido daquele que apreende, compreende e aprende o seu processo de aprendizagem. Diferentemente do aprendiz, que é apenas uma referência de grau.

[11]- Do grego (autos= próprio e poiésis= fazer, produzir). Autopoiésis significa: "produzir a si mesmo".

Eu me via perguntar-me se o grupo-sujeito, em seu conjunto, ao refletir sobre suas vidas iria dar-se conta de ambas as instâncias educativas – saúde e educação – e como conseguiriam perceber a necessária intencionalidade desse diálogo. Logo depois eu vi, então, que estava a recortar o território preciso desta tese: como os jovens se expressam nas suas narrativas e visualidades sobre as experiências vividas e que se corporificam no grupo-sujeito feito no CAPS AD, SER III, de Fortaleza?

A palavra entre fica no texto da pergunta implícita, mostrando o que se tece como visualidade e narrativa, mas, também, fica implicado no título da tese um lugar de onde se olha percursos, caminhos. Nesse sentido, eu via que estava a comportar uma espécie de entre-lugares – lugares que incorporavam, por sua vez, um diálogo com a escola e o CAPS AD-. De todo modo, estava posto um território não de todo colonizado – os percursos das ruas e dos entre-lugares -, não institucionalizados formalmente pelas normatizações vividas, ou melhor: haveria lugares que interrogariam os sujeitos-partilhantes e de onde se lhes interrogam ou de onde eles interrogam aos outros.

No entre se vê percursos cotidianos - o que fica de lacuna entre um lugar e outro e o que faz margens. Também, o que faz dialogar (ou silenciar) os lugares no sujeito. No entre-lugar se tecem narrativas e visualidades que desejo ver – elas perpassam o universo da cultura da escola e da saúde, que se objetiva na escola e no CAPS AD, conforme são vividos pelos sujeitos jovens, alvo de minha tese.

É importante sublinhar que ao fazer uso do termo entre faço significar o não-lugar de que fala Marc Augé (1994, p. 73):

> Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não-lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos: estes, repertoriados, classificados e promovidos a "lugares de memória", ocupam aí um lugar circunscrito e específico.

Os entre-lugares, então, em sua expressão maior, como eu (também) os considero, nos remetem aos espaços não colonizados de todo pela institucionalidade vigente, mas acrescento a esses espaços os deslocamentos, transbordamentos, passagens, contatos, o encontros nas margens, onde pulsam também os movimentos da vida e das culturas juvenis: a rua, onde as falas, as simbioses e as trocas de códigos são alusivas às

convivências e às intimidades que são vivenciadas pelos interlocutores que, em algum momento, se irmanam em grupos.

Outra vez nos assevera Marc Augé (1994, p. 74): O lugar e o não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação.

Apagamentos e relembranças que ora fugiam ora ficavam presentes, nos primeiros trabalhos vinham evocadas como flores, que ora se superpunham a evocações tristes, ora iam mais para o fundo das colagens delineando folhagens. Veja-se o texto visual:

O sujeito-partilhante nomeada Tarsila do Amaral, produzindo parte dos seus percursos visuais.

Observando-me entre os olhares pertinentemente lançados aos dois lugares (entre-lugares, na acepção que proponho) escolhidos como campo empírico desta tese, o de uma escola e o do CAPS AD, sendo, ambos, lugares públicos e municipais da SER III da cidade de Fortaleza, elejo vê-los de um lugar outro estranhado.

Desse modo, sem deixar de dialogar com estes (entre)lugares, eu pensava sobre o que seria uma intervenção educativa, ao refletir sobre a intervenção que era minha própria pesquisa. Como fazer existir a necessidade de uma intervenção significadora da prática simbólica e da consciência cognoscitiva, que instauram o sentido praxiológico do ato de viver e da devida preservação cognitiva e mental das pessoas?

A educação e a saúde só são de fato humanizadoras se perpassadas pela intencionalidade do conhecimento e pela valoração construída na significação das suas existências histórico-sócio-existenciais. A tarefa de auxiliar o educando a dar sentido a suas vidas, no que diz respeito à saúde mental e à educação, estaria posta como tarefa? A sua "vontade de sentir" deveria ser trabalhada para alcançarmos esse objetivo? É que, conforme nos diz novamente Viktor E. Frankl (2008. p.129-130):

> Pode-se ver, assim, que a saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser. Essa tensão é inerente ao ser humano e por isso indispensável ao bem-estar mental. Não deveríamos, então, hesitar em desafiar a pessoa com um sentido em potencial a ser por ela realizado. Somente assim despertaremos do estado latente sua vontade de sentir.

Situado nesse lugar entre olhares, ao focalizar o recorte da pesquisa que estava em andamento, porém, eu passei a dar continuidade à minha fala, investigando o que eu configurava como desenho primeiro da pesquisa, leve esboço, como eu me dizia, ou seja: como o jovem que está em tratamento de dependência química nos serviços CAPS AD se percebe em relação à escola, e como o jovem que está matriculado na escola se percebe em relação aos serviços CAPS AD que frequenta? Na verdade, estes esboços me trazem a pergunta norteadora da pesquisa: que narrativas e visualidades são expressas pelos sujeitos que olham do CAPS AD a vida possível?

O lugar de meu estudo, pois, seriam as experiências vividas pelos sujeitos em seus itinerários, nas ruas e lugares do município de Fortaleza, bem como as experiências formadoras (JOSSO, 2010) constituídas nos Centros de Atenção Psicossociais Álcool e Outras Drogas de Fortaleza (CAPS AD), aonde, conforme anunciado anteriormente, realizei trabalhos entre os anos de 2007/2010 como arte-educador, arteterapêuta e filósofo clínico, com as pessoas que faziam - na realidade ainda fazem - tratamentos neste local.

O livre trânsito e acesso ao CAPS AD devido à minha ação profissional ainda em vigor me serviriam de base, também, para as análises comparativas entre as ações realizadas com o grupo-sujeito na escola da rede pública municipal de Fortaleza e os

procedimentos efetivados com o grupo do CAPS AD, ambos situados na regional três (SER III) de Fortaleza. Assim o foi.

O desenho esboçado da pesquisa, contudo, trazia inúmeras perguntas outras, já que a pesquisa qualitativa é uma epistemologia da pergunta mais que da resposta. Em conformidade com Marie-Christine Josso (2004, p.44), eu sentia que:

> [...] as experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas. Neste sentido, considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como ´positiva´ ou ´negativa´ é exprimir, em linguagem emocional, a ideia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos. Se há campos, como o esporte ou a saúde, em que essas duas vertentes da formação são reconhecidas, estamos bem longe disso nas atividades educativas.

A receptividade do campo de pesquisa proposto foi proporcional ao interesse dos sujeitos abordados e convidados a participarem desta pesquisa, bem como a experiência empírica e a disponibilidade do pesquisador. Junte-se a isso o fato de se tratar de um processo de continuidade do já pesquisado no mestrado – o que me levava a perceber como oportuna e favorável à realização da pesquisa aspectos que eu trazia da reflexão sobre a cultura do olhar.

Outrossim, o fato dos sujeitos que participaram dessa busca investigativa serem sujeitos-partilhantes dos grupos de arte terapia, arte-educação e de filosofia clínica que coordenei como profissional contratado pelos serviços CAPS AD, me colocava em um lugar de não neutralidade, que ressaltava o papel formador também de meu olhar em pesquisa. O que novamente me coloca em conformidade com Marie-Christine Josso (2004, p.76):

> Para que o ensino, ou a terapia, possam ser formadores, isto é, ser um processo de tomada de forma, é preciso reexaminar este encaixe, seja qual for a ponta pela qual se lhe pegue. Se não for assim, o ensino continuará sendo transmissão de informação e a terapia um emplasto numa perna de pau, enquanto a mudança em jogo nos dois permanecerá ao nível do discurso.

Outro aspecto relevante desta pesquisa foi o fato de ter trabalhado concomitantemente a educação e a experiência para a vida (a escola de certa forma ainda faz perguntas não satisfatórias nesse sentido, apesar dos avanços implementados), ou nas palavras de Josso (2004, p.48): [...] ”a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”.

A educação formal, de acordo com os gêneros correspondentes do conhecimento, parecia-me mesmo dever efetivar-se como um saber-fazer consigo mesmo; um saber-fazer com outrem ou com objetos mais ou menos complexos e um saber-pensar compreensivo, que proporcionava que experiências existenciais pudessem dar sentido à vida (JOSSO, 2004, p.49).

É que, para Marie-Christine Josso (2004), os conhecimentos experienciais, a utilização consciente do saber fazer e a capacidade de integrar qualidades essenciais constituem a construção da dimensão do ser, bem como as narrativas de formação possibilitam conhecer experiências dos sujeitos. Por experiência a autora chama as reflexões sobre o vivido – a suspensão crítica, digamos, que se faz reflexivamente sobre o que se vivenciou. Por outro lado, as experiências coletivas ocorridas em nossas ações e reações socioculturais, por comportar em si as dimensões sensível, afetiva e consciencial também são repositórios de experiências. A respeito da experiência, Josso conceitua (2004, p.49):

> A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Se a fenomenologia das experiências é extremamente heterogênea, à semelhança das vivências de um indivíduo, elas podem, no entanto, ser agrupadas em três gêneros de aprendizagem e de conhecimentos: a) as aprendizagens e conhecimentos existências (como é que eu me conheço como ser psicossomático?); b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?); c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?).

Além da complexidade do saber experiencial - esse saber-fazer complexo que vimos e que será buscado nas narrativas e expressividade visuais -, devo capturar o sentir como matéria-prima da arte e dimensão do sujeito que aprende.

Foram certas, as aprendizagens experienciais que eu busquei flagrar nas narrativas eram amálgamas feitas de complexos afetivos e cognitivos que se enlaçavam para valorar as escolhas e compromissos para com a vida, bem como davam a cor e a qualidade das experiências, como bem nos alude Dewey (1985, p.116):

> [...] a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. Essa contínua reconstrução – em

> que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras. [...] Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente.

Em relação à experiência de vida dos sujeitos da pesquisa, no referido contexto inter-relacional da saúde e da educação, nós poderíamos tomar ainda como nossas as palavras de Josso (2004, p.56): "O domínio dessas competências implica não apenas uma integração de saber-fazer e de ter conhecimento, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida".

O que se obtém desse processo de aprendizagem – e o processo de fazer pesquisa já me informava disso - é o que certamente proporcionará coerência nas valorizações orientadoras de uma vida, e apontará rumos existenciais, referenciais e experienciais. As ações exercidas na pesquisa, pois, compunham uma cadeia de experimentações e vivências, nos sentidos psico-sócio-culturais e educacionais, que também me afetava. Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa também seriam afetados - já que se estava pesquisando as transformações, proporcionadas pela escola, nas subjetividades e que se objetivavam em narrativas e expressividade em artes visuais que compunham obras.

As produções estéticas juvenis, portanto, dos sujeitos da pesquisa, expressariam suas identificações e identidades plurais engendradas em suas experiências vividas – e essa produção era parte do meu propósito identificar e registrar. Nela, eu deveria ver o que lhes causava existencial e socialmente o distanciamento e/ou a proximidade para com a escola formal. E o que aproximava os jovens das margens que eles pareciam viver. Nesses entre-lugares eu pensava que a pesquisa iria possibilitar o diálogo ou os silenciamentos do mundo escolar em relação com outro tipo de experiência - a que os teria levado ao encontro do CAPS AD, na busca de tratamento das suas problemáticas, proporcionadas pelo uso abusivo de substâncias psicoativas. A propósito desse tema, nos diz Dewey (1985, p.113):

> Os corpos não fazem questão de conservar o seu caráter. O ferro não se esforça por continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro. No plano da vida, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, buscando o corpo conservar seu ´organismo´. As experiências nesse nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio

> de adaptação. No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, - pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

Experiência, em última instância, é um vivido que implica reflexão, reconstrução e interação com situações e gentes, em constante mutação. Não se reduz ao substrato organísmico, embora o inclua, mas é resultante da íntima relação entre natureza e cultura, estas duas coisas não sendo opostas, mas compondo uma realidade única, onde o humano também é natureza.

Buscar os olhares que ficam entre-lugares, capturando narrativas e expressividade visual dos sujeitos aprendentes da escola e do CAPS AD da SER III, de Fortaleza, era uma forma de pensar arte como cultura. Uma cultura que deveria emergir dos sentidos dados pelos sujeitos a suas experiências. E como observara Certeau (1995, p. 141): "Para que haja cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza".

Que cores e traços eu poderia trazer mais agora, para configurar a pesquisa, em seu caminho introdutório?

## 1.4- Quando as razões da pesquisa se colam à vida e assumem circunstancialmente a forma do corpo que se habita

> (...) a crise é vivida primariamente no cotidiano, como crise biográfica produzida pela dificuldade de instalação da vida humana no mundo.
> (KUJAWSKI)

A interseção entre as áreas de educação e arte contida nesta tese, de certo modo foi oportunizada, em sua gênese, quando ainda durante o trajeto da pesquisa do meu mestrado eu pensava a cultura do olhar[12] no Poço da Draga.

[12] - O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o individuo tem, antes de tudo, de perceber

De imediato, eu me propunha algumas questões, as quais me servem como cartografias na busca de um desenho inaugural para esta tese. É que, situando-me como sujeito epistêmico, o que de fato eu objetivei (e ainda objetivo) foram sinalizações que apontassem respostas para perguntas capazes de me fazer entender subjetividades, em suas singularidades.

Outro olhar, contudo, o do sujeito desejante, via com imagens o que nem sempre o sujeito que conhece seria capaz de decifrar como um dizer. Ajudando-me a melhor entender e a tentar explicar estas questões, chamo Figueiredo (1996, p.91), para clarificar o perigo de se sacrificar a subjetividade por causa de um formalismo excessivo, que se quedou por demais instrumentalizador da vida:

> Toda a confiança moderna nas crenças científicas, à falta de um vínculo com as tradições e de uma obediência às autoridades, viria, desde então, repousar na autonomia deste sujeito epistêmico e na eficácia dos procedimentos constitutivos. À medida, porém, que estes procedimentos se estabilizam e tece-se com eles uma rotina metodológica, eles tendem a perder a dimensão instrumental e fica ressaltada a sua natureza ritualística e sacrifical: esquecidas suas condições e seus limites, o método tende ao formalismo e, muitas vezes, vai importar menos o conhecimento supostamente objetivo que propicia do que o sacrifício imposto à subjetividade particular, privada e variável.

Devo dizer que no princípio da pesquisa nenhuma hipótese formal foi apontada, para que limites *a priori* não fossem estabelecidos – e também por uma visão da epistemologia qualitativa que, rigorosamente, não parte disso. Porém, ao deparar-me com a interseção formada pelo dialogismo da educação e da saúde, suspeições foram surgindo durante todo o percurso percorrido de modo que, após ter caminhado algumas imagens, elegi perguntas que passaram a constituir sulcos na terra estranha onde eu agora desenhava. E via desenharem o grupo com o qual eu já começava neste período que denominei exploratório.

---

o objeto em suas relações com o sistema que lhe dá significado. Em qualquer percepção estabelece-se uma conexão dinâmica, espaço-temporal entre o objeto individual de um lado e os sentidos e a memória de um intérprete de outro. (ZAMBONI, 1998, p. 54)

Tarsila do Amaral produzindo seus percursos visuais.

Que sulcos se deixavam ver no território do conhecimento que eu me punha a decifrar? Vejamos como se adiantavam os esboços da tese, em minhas reflexões iniciais:

1) Em que medida a escola pública municipal de Fortaleza tem contribuído para que os jovens encontrem sentidos para as suas vidas?
2) Que papéis exerce a arte dentro da escola pública municipal de Fortaleza na formação dos jovens, e como ela pode ser constitutiva de processos esclarecedores e formadores?
3) Que diálogos sistematizados têm os serviços CAPS que possam sinalizar perspectivas de cuidado para a problemática do uso/abuso de álcool e de outras drogas no âmbito escolar do município de Fortaleza? E mais: se existem estes diálogos sistematizados, de que modo

eles se ligam aos diálogos sistematizados do sistema educacional do município de Fortaleza?
4) Sendo a arteterapia um método de produzir saúde, e não só tratar doenças, qual a sua importância objetiva para os jovens que vivenciam a problemática do uso abusivo de drogas?

Estas indagações me levaram mesmo como esboços que perseguem o desenho em sua forma finalística, ao encontro de outras questões que me parecem centrais, que passei a fazê-las constar no bojo da tese e que as menciono a seguir, como forma de melhor evidenciar parte dos procedimentos realizados no percurso de produção, ainda nesta fase exploratória:

5) A escola pública municipal de Fortaleza está ensaiando o trabalho com a problemática das drogas ilícitas dentro das suas instâncias?
6) E a saúde pública de Fortaleza, representada aqui pelos serviços CAPS AD, o que tem pensado como cuidado no âmbito da territorialidade?
7) Como proceder com as pessoas que de algum modo, há anos estão inseridas no contexto escolar, porém permanecem despreparadas, insatisfeitas, entediadas, deprimidas, desesperadas, tristes, adoecidas? Como escutar as razões de não conseguirem assimilar a sistematização de saberes que a escola tenta lhes transmitir, como também de não tecerem laços sociais, acabando por serem "absolvidas" pelas margens do que se lhes acenava como futuro? Pautada nestas questões, fui chegando à precisão exigida pelo recorte desta tese, que teve como Objetivo Geral investigar, a partir das narrativas e expressões visuais juvenis, os significados produzidos por um grupo-sujeito no CAPS AD, que realizava suas leituras sobre si mesmo, trazendo o território eleito para este estudo – o que entreolha a escola e o CAPS AD.
Para alcançar tal objetivo eu tive que caminhar paulatinamente, buscando (re)aproximações com os dois universos pesquisados e construindo, pelas narrativas dos sujeitos-partilhantes, trilhas iluminadoras. Assim, elaborei os seguintes Objetivos Específicos:

1) Problematizei meu próprio caminho de elaboração da pesquisa, investigando por meio desse movimento minha biografia pessoal;

2) Realizei reflexões pedagógicas e estéticas que possibilitem registrar as iconografias, percursos visuais e pertenças simbólicas dos sujeitos-partilhantes desta tese que ficavam entre a Escola e do CAPS AD, bem como pensar a função da arte nesse movimento do olhar;
3) Busquei compreender os sentidos atribuídos à socialidade vivida na escola pública municipal de Fortaleza pelos jovens com uso abusivo de drogas, problematizando os modos como os jovens vivem/viveram as suas experiências escolares.

Elegi, assim, como caminho metodológico desta tese, de caráter qualitativo, as narrativas de vida e formação e acentuei a etnografia visual como metodologia. Devo dizer, pois, que esta abordagem se abriu a um registro flexível e atento a modificações.

A etnografia visual me fez considerar a imagem um texto feito – não só por mim, que também inscrevi minhas observações de campo, com visualidades produzidas no percurso da pesquisa, mas em especial o texto visual do grupo-sujeito.

Neste momento, eu via os tateamentos expressivos iniciais dos sujeitos da pesquisa como que procurando rostos; como eu procurava, também, ao erguer as bases da tese. Entretanto, afirmadas estas balizas do caminho, vejamos mais como se deixaram rastros e registros da produção das narrativas e dos percursos visuais dos sujeitos pesquisados. Levantemos as pedras e o marcos do caminho metodológico.

Tateamentos expressivos do grupo-sujeito, na fase exploratória da produção dos percursos visuais.

Minha escolha metodológica teve início nas buscas provocadas pelas questões suscitadas na minha pesquisa no mestrado, onde eu investiguei a educação político-estética da juventude da periferia de Fortaleza, e realizei uma reflexão sobre a cultura do olhar na comunidade do Poço da Draga, na Praia de Iracema. Porém, agora, eu continuava a pensar em termos de uma cultura do olhar em novas bases - visando acompanhar as ações de um grupo de jovens, situados também na periferia de Fortaleza.

O referido grupo era circunscrito no CAPS AD, porém circulava na zona de fronteira que ora une ora separa o citado grupo e uma escola da rede pública municipal de ensino; ambos situados na SER III da capital do Ceará, nestes grupos se situam os sujeitos-partilhantes de minha tese. Saliento que eles resultavam por trazer de memória e na fala, os locais que compuseram os cenários desta tese.

A escolha da escola foi feita a partir de levantamento realizado, visando identificar qual das escolas próximas ao CAPS AD da SER III teve um número significativo de evasão de jovens, e a partir disso se perguntava se haveria relação entre as prováveis evasões e o uso/abuso de álcool e outras drogas. Para tanto, eu fiz um levantamento junto ao CAPS AD, na intenção de verificar quais dos sujeitos envolvidos nesta tese tivera alguma ligação com as escolas públicas municipais da SER III de Fortaleza, para partindo deste momento para formar um grupo-sujeito, nucleador dos participantes desta tese.

Entendendo a amplitude dos objetivos e a importância das ações interdisciplinares no que dizem respeito à educação e à saúde dentro dos procedimentos metodológicos aqui propostos, e por isso afirmo ter trabalhado com a pesquisa (auto)biográfica e a iconografia como forma de cartografar e registrar os percursos visuais, as pertenças simbólicas e as narrativas de vidas dos sujeitos pesquisados, mapeando assim as trilhas e os caminhos de suas existências enquanto interlocutores empíricos.

Devo, porém, mencionar que segui amparado pelos meus interlocutores teóricos, tendo sempre minhas experiências pessoais como cimento que ligou e deu sustentação à minha vivência acadêmica, artística e clínica - suportes do olhar desta tese. Nesse sentido, vejo que pessoalmente eu tenho muita coisa em comum com parte dos meus sujeitos-partilhantes pesquisados.

Houve, contudo, dois dos dilemas metodológicos que eu teria de superar: como e o que devo fazer para transformar as minhas suspeitas – os meus esboços – em uma pintura definida? Em seguida, como fazer para efetivar os meus objetivos empíricos e teóricos apresentados no cerne da tese, em objetivos perceptíveis, concretos e visíveis em termos acadêmicos e sociais?

Eu recorrera aos meus aportes teóricos, e a respeito deste procedimento metodológico Minayo (Org.); (1997, p. 16) explicitou algumas questões de partida, que agora sinalizo:

> Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que ´o método é a alma da teoria´ (p.148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existências. Da forma como tratamos neste trabalho, a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Vimos aqui que não há cisão rigorosa entre teoria e método e que é preciso se articular pensamento e existência, teoria e prática social. A escolha dos processos teórico-metodológicos citados, portanto, esteve intimamente ligada ao processo de reflexão e o "desvelamento" do ponto de vista dos sujeitos aprendentes, que deu forma à tese. No que diz respeito à articulação pertinente entre os conteúdos, pensamentos e sentimentos, sobretudo os referentes às existências pessoais e coletivas dos referidos sujeitos, eu me vi exposto desde o princípio da tese a uma busca autobiográfica.

A apropriação do objeto desta tese, portanto, ia me inserindo aprofundadamente em meu real viver, como bem sinalizava Minayo (1997, p.17-18):

> Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Um dos fatores preponderantes que me levaram a trabalhar partindo da pesquisa (auto)biográfica[13], que logo passei a conjugar ao caráter etnográfico visual foi o fato de objetivar que cada etapa da pesquisa fosse tomada também como uma experiência a ser construída por quem nela esteve envolvido, desde as instalações de suas bases[14], até as construções de suas ações refletidas[15], dentro do conceito de experiência formadora, em conformidade com Josso (2004).

Outro fator significativo foi o que me levou a refletir que ora um procedimento metodológico seria adequado, dentre os escolhidos - como o Diário da Pesquisa, a

[13] -No Brasil a terminologia para indicar formas de investigação biográficas tem várias denominações: método biográfico, pesquisa narrativa, pesquisa-formação. Neste pesquisa de tese adoto o termo pesquisa (auto) biográfica.

[14]- Instalações de suas bases = Formação dos grupos pesquisados na escola e nos CAPS AD.

[15]- Ações refletidas = os passos seguidos: 1º) sistematização das informações, dos dispositivos, dos procedimentos e dos objetivos. 2º) elaboração, negociação e ratificação do contrato de grupo(pacto ético). 3º) socialização das perspectivas pessoais e coletivas. 4º) produção da primeira etapa da pesquisa. 5ª) refletir sobre todas as ações ocorridas dentro dos processos. 6ª) preparar e desenvolver as etapas seguintes.

observação participante, a entrevista narrativa, o registro iconográfico, ora outro procedimento seria o que melhor se adequaria aos propósitos da pesquisa em curso. O mais importante para mim, porém, era reconhecer que os procedimentos metodológicos que elegi tinham implicações concretas dentro das junturas e dobras que compõem esta tese.

Uma parte destas junturas e dobras está nas bases que constituem o Grupo Reflexivo de Narrativas e Visualidades (GRNV) e nas suas concepções técnicas, já mencionadas no bojo desta tese e que serão detalhadas a seguir.

Sabe-se que o conhecimento teórico não torna alguém maior que ninguém, nem autoriza alguém a desvalorizar o saber empírico, mas este cobra que seja feito um registro pessoal deste saber empírico numa experiência de vida. Sendo sabedor disso, considerei em todo o movimento da pesquisa a interseção com o outro e prossegui, chegando a um momento a mirar-me e me sentindo convocado pelos outros do grupo a fazer também eu meu relato biográfico.

Enquanto procedimentos da pesquisa, portanto, afirmo que nos *lócus* da pesquisa de tese foram realizadas atividades e observações, seguidas de entrevistas, gravações em CDs e em DVDs, feitas com os jovens participantes dos grupos e que servem de referências subsidiais, na elaboração dos textos escritos e visuais que constituem teias de complexidades a compor as linhas gerais desta tese, como quem faz o desenho e produz os sulcos na madeira, faz o registro e a entintagem[16], e leva para a prensa no intento de imprimir uma xilogravura matriz.

A outra parte constituidora destas junturas e dobras implícitas está presente na composição do Projeto Terapêutico Singular (PTS), que por definição é um conjunto sistematizado de propostas e condutas terapêuticas que são articuladas dentro dos serviços CAPS AD e que visam dar suportes às pessoas que buscam ajuda para o tratamento de sua dependência química. Este conjunto de propostas e condutas objetiva ir além do contexto biológico, e tem como intento dar conta de um sujeito mais inteiro, como também comportar procedimentos individuais e coletivos. No que dizem respeito aos planos terapêuticos, esse conjunto de propostas e de procedimentos é fruto de discussões coletivas realizadas por equipes inter e multidisciplinar que fazem parte dos serviços do CAPS AD.

O Projeto Terapêutico Singular tem por objetivos proporcionar melhor qualificação aos profissionais, bem como maior e melhor atenção aos usuários dos serviços disponibilizados, aumentando qualitativa e quantitativamente a capacidade das

[16]- Processo de colocação da tinta sobre a madeira trabalhada para ser feita a impressão da xilogravura.

intervenções e de suas análises, proporcionando assim cada vez mais ações positivas no tratamento das pessoas que sofrem as consequências da dependência química.

O PTS (Projeto terapêutico Singular) também tem inserido em seus procedimentos realizar diagnósticos que se prestam ao propósito de identificar vulnerabilidades e potencialidades das pessoas que buscam ajudas nos CAPS AD através de avaliações orgânicas, psicológicas e sociais que objetivam perceber como os sujeitos singulares se produzem diante de suas forças internas particulares, que desvelam processos de saúde-doença, desejos e interesses, assim como também suas forças externas e universais, tais como o trabalho, a cultura e a família. Tudo isso sintetiza as buscas dos entendimentos dos serviços CAPS AD, que é tentar entender o que os sujeitos singulares fazem com tudo o que a vida, no sentido existencial maior, fez deles – e/ou com tudo o que fazem da vida.

Para que o Projeto Terapêutico Singular possa devidamente realizar os seus diagnósticos e em seguida efetivar seus procedimentos e suas ações individuais e/ou coletivas se faz necessário que existam procedimentos e ações clínicas com os usuários dos serviços, e não procedimentos e ações clínicas apesar dos usuários dos serviços ou procedimentos e ações clínicas para os usuários dos serviços CAPS AD.

Ciente e sabedor destes dispositivos, enquanto pesquisador e profissional atuante dos serviços CAPS AD propus como estratégia desta tese ações que me possibilitariam estar mais próximo ao grupo juvenil, de modo a ter suporte capaz de me levar ao encontro das condições de realização a pesquisa. Assim sendo, eu formei um grupo de sujeitos e passamos a trabalhar nos utilizando dos aportes praxiológicos da arte terapia e da arte-educação.

Nas zonas das interfaces pertinentes aos procedimentos e às ações conjugadas entre o Grupo Reflexivo de Narrativas e Visualidades (GRNV) e o Projeto Terapêutico Singular (PTS), no sentido de possibilitar as revelações dos sujeitos aprendentes que fizeram como base para o grupo-sujeito e, consequentemente, chão desta tese. Assim, uma atenção individual fundamenta a constituição do grupo-sujeito e, portanto, os suportes relativos às narrativas de vidas que trazem suas experiências de vida, nas quais pairavam minhas questões de pesquisa naquele momento.

Dessa maneira é que eu contei com os significativos aportes teóricos de Antônio Nóvoa e Matthias Finger (2010), Franco Ferraroti (2010), Pierre Dominicé (2010), Gaston

Pineau (2010), Christine Delory-Momberger e Marie-Cristine Josso (2010); que de certa forma, apontaram em direção a uma busca investigativa da ordem da pesquisa-formação.

Finger & Nóvoa (2010, p. 23) definem com precisão o caráter do método biográfico que nos traz processos de formação dos sujeitos aprendentes, envolvidos nesta tese, quando os referidos autores afirmam:

> O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem.

No plano das entrevistas e das narrativas, que realizei na perspectiva do método biográfico, revelaram-se formas visuais que gestavam ou dialogavam com os conteúdos falados. Eu assinalava que estas visualidades reportaram-se também às microrrelações sociais que envolvem os sujeitos aprendentes e que compõem o grupo-sujeito desta tese.

É importante anotar que enquanto pesquisador sempre estive presente em todas as cenas aqui expostas, vivenciando as formas e os conteúdos dos momentos nos quais se deram todas as entrevistas.

Não pretendia uma neutralidade que eu não tinha e, nesse sentido, dialogava com Ferrarotti (in: FINGER & NÓVOA, 2010, p.45), quando o autor sinalizava que devemos desconfiar desta separação – assepsia? – que mais esconde que revela:

> A antropologia que acabamos de esboçar legitima a nossa tentativa de ler uma sociedade por meio de uma biografia. Consequentemente, legitima o valor heurístico de uma biografia da qual se conserva toda a especificidade epistemológica. Mas a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social. O mais solitário dos monólogos autobiográficos não deixa de ser uma tentativa de comunicação e implica o fantasma de um interlocutor. Ora, o sociólogo que estimula e recolhe uma narrativa oral é um interlocutor real que finge ser um fantasma neutro e ausente. Desconfiemos dessa escotomização e restituamos à entrevista biográfica toda a sua densidade de interação social.

E concluem os autores, mostrando a entrevista como uma interação social completa:

> As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de

> injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa.

A entrevista biográfica me dava oportunidades de mostrar a fala subalterna, e me mostrava a necessidade de trazer a interação social em sua complexidade, a cena social que me possibilitava buscar o olhar dos sujeitos.

Ainda no contexto do método biográfico, no tocante ao aspecto pedagógico vivido no próprio ato de biografar-se, eu adentrava na reflexão sobre o valor da formação como construção de sentidos progressiva. A biografia me concedia também um olhar sobre percursos e não apenas pontos.

Dessa maneira é que eu pensava que a abordagem biográfica propunha ter visões de conjuntos, que poderiam ser percebidas como tomadas de consciência do modo como se construíram os jovens sujeitos aprendentes que faziam parte desta tese. Nesse sentido, é que a ideia de construção progressiva é mais própria tanto para a ideia de formação como para esse movimento processual que se dá no bojo do próprio movimento da história de vida. Sobre o assunto, já se pronunciava Dominicé (in: FINGER & NÓVOA, 2010, p.87-88), quando observava:

> Afirmar que a relação como os pais é decisiva para o resto da existência não é nada original. Todas as correntes psicanalistas o repetiram. A nossa intenção é diferente. O que dá especificidade à nossa investigação é querer determinar por que processos os adultos se formam, sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida. Os fatos escritos num relato biográfico, tais como o falecimento de um dos pais, a mudança de profissão do pai ou a intimidade do diálogo com a mãe no período da infância ou da adolescência, só adquirem, portanto, significado à luz da interpretação fornecida sobre o conjunto da vida educativa. É por isso que não queremos apresentar demasiados exemplos ou extratos de ´biografias educativas´.

E continuava o autor, mostrando a seletividade do processo de biografar-se, em um percurso biográfico que implica descrições de percursos e atribuição e significados, duplo traço da biografia educativa que me informava o caminho:

> Com efeito, os exemplos citados de experiências relacionais vividas com um ou outro dos pais encontram o seu sentido na maneira como é narrada a história de vida de quem os evoca. Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permitem voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência

> uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; numa se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos.

Caminhando ainda nos percursos do método biográfico na busca da autonomização dos sujeitos aprendentes participantes desta tese, sinalizo suas inserções sociais e demarco suas referências, dialogando com Gaston Pineau e Jean-Loius Le Grand (Trad. Livre: Maria da Conceição Passaggi). Suas reflexões sobre o valor da autonomia e da autoralidade ante os processos de autonomização e assujeitamento da modernidade, parecem-me pilares que nos auxiliam a pensar o grupo-sujeito em sua potência. Vejamos o que nos dizem estes autores (PINEAU & LE GRAND, 2003, p.26-27):

> Considerar a totalidade da vida na busca de sentido não coloca apenas problemas epistemológicos embaraçosos, mas também problemas políticos importantes: Quem tem o direito e o poder de conhecer? Até onde e por quê? Essa visada quase demiúrgica de saber sobre a vida é tomada entre as lógicas de todos aos poderes de investir na vida e em todas as vidas e as pulsões vitais dos sujeitos na tentativa de conjugar unicidade e totalidade para existir. Nesse sentido, as histórias de vida podem ser técnicas poderosas de assujeitamento dos sujeitos pelos poderes epistemológicos, como também meios poderosos de sua autonomização pela conjugação pessoal de seus determinantes que abre uma epistemodemocracia! Nos dois casos, as histórias de vida constituem ´biopoderes´ importantes tanto para a arte de governar, quanto para a de existir. Sua importância hoje não corresponderia a um ´ limiar de modernidade´- ou de pós-modernidade- biológica?

É que a ideia de uma crítica da ciência na (pós)modernidade - o "quem tem o direito e o poder de conhecer" - me punha alerta e me levava a pensar que há uma produção de não existência tão veloz como a resistência a ela. E se é certo que o tipo de conhecimento científico que veio com a modernidade trouxe inegáveis valores para a humanidade, também é sabido que ele transfigurou a razão emancipadora em razão instrumental, de onde se retirou grandemente o sensível, o sentir e o esperançar que é necessário à vida.

Assim é que na busca de compor o quadro dos processos de biografização, no que se refere à formação de saberes e ao saber-fazer dos sujeitos envolvidos nesta tese, na perspectiva da mediação grupal, eu tentava lembrar que não só o lugar de pesquisador e a compreensão de como se produz conhecimento em pesquisa eu deveria considerar, mas também deveria perceber que havia uma relação da pessoa biografada com sua própria narrativa, não só em termos de conteúdo, mas do ato de biografar-se.

Delory-Momberger (2006, p.365-366) já mencionara em seus estudos esta potência reflexiva e transformadora que é vivida pela relação do sujeito com sua própria história narrada, como também atentava para a ideia de que nesta compreensão biográfica se punha em cena o saber da vida e o da formação, na perspectiva do sujeito que narra:

> Para o que formam, então, as histórias de vida? No triângulo da formação sinalizado por Michel Fabre (1994), ("o formar ´em´ da lógica didática dos conteúdos e dos métodos, o formar ´por´ da lógica psicológica da evolução do formado, o formar ´para´ da lógica socioeconômica da adaptação aos contextos culturais e socioprofissonais"), as histórias de vida situam-se, com certeza, do lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formado com o saber e a formação. As histórias de vida não formam nada que seja da ordem de um corpo de saber constituído, de uma competência instrumental específica, de um dispositivo procedimental ou conceitual determinado.

Assim Delory-Momberger (ibidem, p. 365-366) continuava me mostrando a dimensão e o projeto constitutivo dos projetos de formação, que se abre para o que ela denomina *formabilité* – a dimensão mutante da existência:

> As histórias de vida não formam nada além da formabilité, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ´história´ considerada como ´processo de formação´ (Dominicé, 1990). A capacidade de mudança (a formabilité), postulada pelos procedimentos de formação mediante as histórias de vida, repousa no reconhecimento da vida como experiência formadora, e da formação, como estrutura da existência (Honoré, 1997; 1990). O procedimento de formação consiste em trabalhar sobre as representações que os formados dão nos relatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as na perspectiva de um projeto. A dimensão de projeto é assim constitutiva do procedimento de formação, na medida em que ela instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e em que ela abre à pessoa em formação um espaço de formabilité.

No âmbito da formação experiencial, e buscando uma compreensão maior do processo de formação como conceito gerador dos saberes e do saber-fazer dos sujeitos aprendentes, circunscritos nesta tese, eu outra vez dialoguei com Marie-Christine Josso (2004, p. 38), quando a autora trata da transformação do objeto da observação em objeto pensado e, daí, nos leva a pensar processos formativos nos contextos dos mundos de vida, no âmbito dessa escuta biográfica:

> Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encerrada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se,

> progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política, e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas.

Fundamentando os suportes da pesquisa busquei a etnografia visual, que se compõe de observações diretas realizadas dentro dos processos e procedimentos do grupo-sujeito com o qual fiz a pesquisa, e que exponho como texto que reitera visualidades ao modo de objetos de artes plásticas, produzidos pelos sujeitos-partilhantes desta tese.

No que se refere às entrevistas intensivas e seus registros visuais e biográficos, como também às análises dos materiais produzidos pelos referidos sujeitos-partilhantes, eu segui por um caminho de discursos não consagrados sobre arte e busquei uma estética que em certo sentido se alimenta do que foi deixado de lado como insignificante, até mesmo com relação a nossos materiais de trabalho em arte.

Recorri, portanto, à antropologia visual, que se articulou com o texto escrito e funcionou *como* texto, como é necessário no corpo desta pesquisa. As imagens, nessa perspectiva, se mostram como elementos que revelam a socialidade vivida, revelada no ambiente cultural da pesquisa. Assim é que:

> (...) quando uma narração visual que se utiliza da fotografia é articulada com um texto escrito que, por sua vez, já alcançou a sua legitimidade, ela só tem a contribuir – da mesma forma que a poesia e a literatura – para enriquecer e facilitar as interpretações dos dados, particularmente quando estes resultam de universos sociais cuja densidade e complexidade crescem a cada dia e nos quais as imagens se impõem cada vez mais como elementos próprios à socialidade, como reveladores das diferentes práticas culturais.
>
> (ACHUTTI, 2004, p.83)

É certo, ainda, que as narrativas visuais dos sujeitos da minha pesquisa devem constar de seus próprios percursos visuais, uma vez que esta era uma marca do grupo-sujeito com o qual eu trabalhava e que foi eleito para ser o lugar de onde se olha o entre-lugar do CAPS AD e da escola (que comparece sendo narrada).

Assim, é de certo modo uma singularidade admitir que além de narrativa nós temos produtos artísticos também ao modo de narrações, pelo grupo-sujeito da pesquisa: os que estão em uso abusivo de drogas e estavam a fazer arteterapia comigo junto ao CAPS AD.

Enquanto as questões de pesquisa se definiam, eu me perguntava se seriam nervos à mostra estes percursos visuais que fazíamos. Neste momento desta coluna (na imagem-texto que segue) os rostos dos sujeitos-partilhantes pareciam estar presentes. Era como se minha definição se coadunasse com um primeiro momento onde o olhar para si passou a ser coletivo e exposto. Veja-se:

Percurso visual da fase exploratória que findava, mas que dava início à construção do Fanzine.

Pais (2001, p.241) já tinha mencionado como os objetos simples, cotidianos, não têm lugar destacado nas ciências sociais, e parecem "multiplicar o insignificante"! Seria viável eu fazer o caminho contrário, o de valorizar o que estava à margem, como objeto a reutilizar e recriar, já que os sujeitos-partilhantes do grupo da pesquisa buscavam relembrar e recontar de si com objetos "perdidos para o mundo", como eu sentia ser?

Critica, assim, o autor Machado Pais, essa "azáfama de procurar o que com tanto método se desperdiça", conforme o referido autor nos assevera:

> [...] nas ciências sociais há uma tendência forte para olhar de lado objetos empíricos aparentemente insignificantes, irrelevantes, desprezíveis, marginais. Isto acontece, talvez, devido à crença de que a relevância social ou política de um objeto de estudo é, por si, suficiente para legitimar os discursos que lhe são consagrados. Por isso, causa ainda estranheza a lógica de vagabundagem que sai fora do *mainstream* da produção sociológica dirigida aos objetos empíricos "sérios" e "respeitáveis". Que ameaça de dispersão! Que risco em multiplicar o insignificante! Que azáfama confessada em procurar aquilo que, com tanto método, se desperdiça!

Para que os suportes teóricos me permitissem desenvolver as bases epistemológicas da metodologia desta tese, em seu sentido praxiológico, eu busquei em Minayo (1994); em Brandão (1984); Bogdan e Biklen (1994); em Bauer e Gaskell (2005); e em Ibiapina (2008), autores e autoras com quem eu dialoguei com frequência, no sentido de me apontarem caminhos a serem percorridos nas buscas apaixonadas (porém, conscientes) existentes nas tramas, nas cores e nas texturas desta construção de tese.

Já nas esteiras da arte-educação, onde o artífice é artista e cientista, na verdade, sujeitos que têm pontos de confluências nos "olhares fora-dentro", em meio às interculturalidades estéticas e pedagógicas do cotidiano, eu bebi nas fontes de: Terezinha Losada (1996), Ana Mae Barbosa (1991), Anamelia Bueno Buoro (2003), João-Francisco Duarte Jr. (1998; 2004), Rosane de Andrade (2002) e Ivone Mendes Richter (2003).

Os diálogos realizados nas interfases da educação com a arte e a terapia estão sendo realizados através dos suportes teóricos das autoras: Guiliana Bilbao (2004), Ana Cláudia Afonso Valladares (2004) e Selma Ciornai (2004).

Percursos visuais dos sujeitos-partilhantes pesquisados durante a produção da tese, a partir do que fora "jogado fora" e encontrado nas ruas da SER III próximas à escola pesquisada e ao CAPS AD.

## 1.5- Boca de cena: os filhos de ninguém, por qual porta vão entrar?

> Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
> Que não são, embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, e sim folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm números. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata. (Eduardo Galeano)

Que paleta me fará pintar agora o pesquisador artista e educador, o *lócus* da pesquisa e os critérios para a seleção dos sujeitos e seus perfis?

Sei da dimensão desta de tese, tanto pela sua abrangência no que diz respeito aos conteúdos circunscritos aos lugares da pesquisa, quanto pela área de cobertura que a mesma se propõe: o dos olhares de onde sujeitos jovens falam e veem uma escola pública municipal de Fortaleza e um CAPS AD, ambos da SER III. Veem a rua que experienciam como não lugar? Como percebem o entre destes lugares – suas margens?

Declaro diante desta tela em branco que é a tese, como quem se mune de tintas, pincéis e uma paleta para pintar, que trago como aportes empíricos e teóricos, contribuições não só do campo acadêmico, como professor desde 1986, mas também do campo da arte.

Artista visual desde 1979, eu tenho vivido entre o trabalho com as minhas produções em suas ruas de exposições e narrações, como também tenho percorrido longo caminho de vivências artísticas nas salas de aulas de escolas de diversa natureza. Como declarado anteriormente, atuei com a filosofia clínica e a arteterapia nos serviços CAPS AD. São desses campos de experiência que me situo como pesquisador – fazendo o artista inquirir o educador e vice-versa. Como bem nos alude Josso (2007, p.433-434):

> [...] Um outro momento muito significativo para mim, porque criador, é constituído pela ligação entre minha atividade artística e minhas atividades biográficas profissionais.[...] Assim, é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente-, tanto único porque singular como reconhecível porque socialmente identificável. Dito de outra maneira, no exemplo dado aqui: pesquisadora e artista, mas esta pesquisadora e esta artista.

No que diz respeito à seleção dos sujeitos desta tese, o grupo inicialmente era composto por doze pessoas, sendo que o núcleo pesquisado foi constituído de dez sujeitos, de ambos os sexos, todos tendo entre vinte (20) e cinquenta (50) anos de idade, com abertura de prontuários oscilando entre 2008 e 2011, moradores da periferia de Fortaleza, de baixa condição financeira, de pouca escolaridade e quase todos sem profissão definida; apenas duas das pessoas pesquisadas têm o ensino médio completo e duas exercem uma atividade profissional concreta. Um deles é vidraceiro, o outro trabalha com pintura sobre tela. Outro entre eles vive de fazer “biscates” e “fitas”. O restante faz “bicos” para sobreviver e manter suas necessidades existenciais. Entre os sujeitos pesquisados, alguns já

tiveram envolvimento com a polícia e/ou justiça e passagem pela prisão. Outros tiveram a rua como moradia por causa de sua dependência química.

Entre o grupo de sujeitos pesquisados, que aqui chamo de grupo-sujeito da pesquisa, alguns deles já fizeram parte de grupos terapêuticos os quais eu coordenei, ministrando atividades que envolviam arte-educação e arteterapia nos serviços CAPS AD, e outros foram agregados à pesquisa pelos perfis de adequação apresentados e encaminhados por outros profissionais do mesmo serviço. A escolha dos dez sujeitos-partilhantes se deu pela adesão deles e pela frequência aos nossos encontros. Ocorrera, contudo, intermitências próprias das pessoas que fazem tratamentos de dependência química, bem como por incidentes de percursos ocorridos durante a pesquisa; entre estes incidentes de percursos constam a evasão de um sujeito-partilhante por causa de um assassinato e a de outro sujeito-partilhante pela prisão por assalto à mão armada.

Todas estas questões me foram facilitadas, de certa forma, porque a "porta já estava entreaberta" pelo fato de eu ter trabalhado no referido serviço atuando como arte terapeuta e filósofo clínico por um período de quatro anos. No plano acadêmico, outros fatores que dispus em favor desta pesquisa de tese foi ter livre acesso aos prontuários, que continham informações pessoais dos sujeitos selecionados - o que muito facilitou o bom desenvolvimento desta tese.

Oportunamente declaro que todos os sujeitos pesquisados, nesta tese, foram cognominados com outros nomes, para preservação de suas identidades pessoais. Com o objetivo de prestar uma pequena homenagem à arte brasileira, eu resolvi renomear os sujeitos pesquisados nesta tese com nomes de artistas do Brasil. Assim é que os sujeitos desta pesquisa passarão a ser chamados daqui em diante por: Tarsila do Amaral; Lígia Clark; Iberê Camargo; Antônio Bandeira; Raimundo Cela; Vicente Leite; Aldemir Martins; Chico da Silva, Estrigas e Nice – sendo os sete últimos nomes de artistas cearenses.

Neste ínterim uma questão me foi decisiva: é que eu estava pesquisando apenas os sujeitos que tinham vínculos com os dois *lócus* da pesquisa concomitantemente, ou que por algum momento tenham tido ligação com um deles, e agora esteja tendo com o outro. Em outras palavras, eu estava pesquisando apenas os sujeitos que estiveram ou ainda estão na escola envolvida nesta pesquisa, mas que já tenham prontuários abertos no referido CAPS AD, ou os sujeitos que estão no CAPS AD, porém tinham (ou têm) matrículas na escola escolhida. Ou excepcionalmente, os sujeitos que não têm ou não tiveram matrícula na referida escola, mas que moram na regional cartografada (SER III) nesta pesquisa de tese,

e que estão em tratamento nos serviços do CAPS AD em questão. Esse foi o critério norteador na seleção dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa de tese.

## 1.6- Com que roupa eu vou ao baile nunca antes convidado?

Produção visual da fase exploratória que possibilitou as bases estruturais do projeto de tese.

A minha inserção no campo de pesquisa se deu no ano de 2007, quando após eu ter concluído o mestrado em educação na UFC, a prefeitura municipal de Fortaleza me contratou como artista (arterapêuta e arte-educador) para trabalhar nos serviços CAPS AD

e GERAL das Secretarias Regionais (SER) III, V e VI de Fortaleza. Nasce a partir deste momento a fase exploratória do que posteriormente veio a ser o projeto de tese que transcorreu entre as linhas do meu tempo e deu vida a esta tese. Foram quatro anos trabalhando e pesquisando a temática que dar sustentação à minha tese. Durante este período supracitado eu fiz uma grande coleta de dados compreendida entre fotos, gravações em DVD, gravação em áudio e entrevistas que passaram a compor a fase exploratória desta tese.

No ano de 2010 quando eu fui selecionado para o doutorado em educação da UFC, eu pedi demissão dos serviços CAPS para dedicar-me exclusivamente à pesquisa. Como um dos lócus escolhidos para a realização da pesquisa foi o CAPS AD da SER III, eu retornei ao CAPS AD, porém, agora como pesquisador; entretanto, continuei atuando com os mesmos usuários dos serviços CAPS AD que antes faziam parte dos grupos terapêuticos os quais eu coordenava.

A escolha do campo de pesquisa e dos sujeitos não se deu por acaso, ela foi fruto de desejos e de um projeto idealizado alguns anos antes do meu ingresso no doutorado, e culminou quando sua efetivação passou a ser realidade construída na interseção feita com os sujeitos pesquisados. Sujeitos estes que "habitavam/habitam" o CAPS AD e uma escola pública municipal da SER III de Fortaleza.

Para que a pesquisa pudesse ser implementada dentro dos serviços CAPS AD, porém, em primeira instância eu tive que saber me desvencilhar das dificuldades impostas pela gestão dos serviços CAPS AD e de suas burocratizações impeditivas. Mas com jeito e paciência as coisas foram se ajustando. Neste percurso a ajuda dos sujeitos pesquisados foi fundamental, pois eles de imediato abraçaram a causa e mergulharam de cabeça na pesquisa. Isso me dava forças para continuar.

No meu primeiro contato com a gestão dos serviços CAPS AD eu fui comunicado que caso fosse possível à pesquisa ser desenvolvida lá dentro, seria bom eu saber que o serviço não dispunha de nenhum material a colocar à minha disposição, a não ser o espaço físico para que os encontros se dessem. Como o pouco para quem não tem nada já é alguma coisa, nós aceitamos de pronto, e nós - eu e os sujeitos-partilhantes- providenciamos todos os materiais que foram necessários para a realização dos trabalhos produzidos durante os nossos encontros acadêmicos e terapêuticos.

Os nossos primeiros momentos dentro da pesquisa sinalizaram que nós estávamos no caminho certo, e nós cada vez mais nos permitíamos caminhar juntos na busca de nossos ideais. De saída nós formulamos um contrato que deixava bem claro que mesmo existindo todo o processo e postura de um grupo terapêutico, de fato e de direito nós, também, estávamos fazendo parte de um grupo de pesquisa, destinado a fazer parte de uma tese de doutorado; o que para todos os sujeitos pesquisados soou como uma honra.

O passo seguinte foi traçarmos uma linha de atuação. Discutimos quais seriam as necessidades e desejos de cada um dentro do grupo, e passamos a planejar as linhas de ação. Primeiro para eles/elas tornava-se evidente a necessidade de serem tratados como pessoas que estavam naquele lugar à busca de saídas para as suas problemáticas, no que diz respeito ao uso/abuso de álcool e outras drogas.

Depois, eles/elas fizeram questão de demonstrar o quanto eram/são capazes de produzir algo de bom para si mesmo e para os outros. E estes dois pontos foram bússolas que nos guiaram até o final dos nossos encontros.

Para que os nossos encontros tivessem caráter de grupo de pesquisa, sem perder o caráter terapêutico, nós formulamos acordos que nos serviram de suportes. Um desses acordos foi que iríamos produzir imagens, objetos e textos que deveriam ter como referência a arte. E que estes produtos resultantes dos nossos processos e procedimentos deveriam ser registrados em fotografias, em filmagens, e posteriormente deveriam servir como elementos de reflexão para os depoimentos/narrativas que cada um/uma faria para servir como parte da pesquisa, que teria a duração de seis meses, podendo ser estendida há um ano. Para tal, todos concordaram e assinaram um termo de compromisso.

Assim, nós procedemos e passamos a nos encontrar uma vez por semana por duas horas a cada encontro, e desenvolvemos uma miríade de sensações e sentimentos pessoais e coletivos que tiveram a arte como mediadora. O resultado desta convivência, que durou aproximadamente um ano meio, foram centenas de desenhos, de pinturas, de mosaicos, de modelagens, de colagens, de fotografias, de gravações fílmicas, de visitas a galerias de arte e a centros culturais, e uma produção de sentido para nós sempre em aberto, como a vida o é.

Todos estes materiais foram compilados em dois DVDs que compõem um capítulo e os anexos da tese. Neles constam suas descrições e processos como guia de referência e rastros a serem seguidos de perto por quem desejar ter grau de proximidade com os processos e procedimentos realizados dentro do grupo terapêutico e de pesquisa da tese.

Esta parte da "busca investigativa" não seria completa se eu não expusesse os procedimentos da pesquisa e seus meandros, como já venho de expor os passos metodológicos dados. Deste modo, fez-se necessário perceber que o primeiro esforço para fugir da superficialidade – da obviedade do olhar acostumado - foi realizar uma ampla revisão da bibliografia, possibilitando-me, assim, a (re)organização dos conceitos chaves, na busca de trilhas que me conduziriam aos caminhos metodológicos escolhidos.

Seria preciso realizar estranhamentos, sem descartar o papel de meu envolvimento com os sujeitos da pesquisa, uma vez que isso me possibilitaria tocar de uma forma viva um objeto de estudo – um objeto de estudo que era sujeito - vivo.

Como segundo passo, ajustando o foco do olhar, e amparado pelos suportes metodológicos elencados, eu realizei ações participativas, nas quais os sujeitos aprendentes narraram suas vidas através de atividades artísticas, tais como desenhos, pinturas, modelagens, esculturas, colagens, poesias e/ou textos, e que eu fiz registros fotográficos e fílmicos, entre olhares e percepções nos percursos vividos pelos sujeitos pesquisados, flagrando e registrando o que eles sentem, pensam, acreditam, produzem, veem e como são vistos em suas vidas pessoais e coletivas, como nos revela a fala de um dos sujeitos aprendentes pesquisados.

A respeito do que pensa, sente e acredita nos diz Iberê, um dos sujeitos-partilhantes da pesquisa:

> [...] Eu podia me dar mal também, porque se eu... Porque se eu matasse aquela criatura lá, eu aí ia me dar mal na hora que... Quando eu fosse embora também, lá embaixo... É assim, né? Na hora de ver assim... Eu pequei né? Um casão grande e tal... Derramar sangue assim e tal... É cruel, né? Até que... Eu digo assim, tipo... Que eu me ferrei assim, né? Porque assim... Nesse caso, né? E também eu escapei da morte, né? O cara poderia atirar, né? Como ele atirou, poderia pegar em mim e tudo...

Também tive como instrumentos de ligações nas práticas da construção desta tese, junto aos sujeitos-partilhantes, as narrativas existentes nas exibições de filmes e as visitas às exposições de artes plásticas. Em uma delas nós fomos ao *vernissage* na galeria Vicente Leite que fica na faculdade 7 de Setembro. Desta experiência estética, destaco três aspectos: 1ª) O evento foi à noite e aos convidados eram servidas bebidas alcoólicas e petiscos. 2ª) Entre os artistas participantes da exposição havia um que era ex-presidiário. 3ª) Entre os sujeitos-partilhantes pesquisados que foram à exposição comigo, havia mais de um que tinha dependência química ligada ao álcool. Entretanto, correu tudo bem. É verdade que houve uma preparação para que todos nós pudéssemos ir à exposição com uma relativa tranquilidade. Digo relativa tranquilidade sem exageros, pois sempre há riscos em se tratando de pessoas que estão em recuperação de dependência química.

Em relação a estas experiências vividas nesta exposição três comentários me são valiosos, e merecem ser destacados neste contexto. Um deles foi quando uma das pessoas que participam desta tese falou logo ao chegar à galeria:

> Barrinha deixa eu te falar umas coisas. Eu me sinto totalmente deslocada. Acho que eu não tô vestida da mesma forma que as outras pessoas. E mais, é como se aqui todo mundo soubesse que eu sou uma drogada... Outra coisa: como é que a gente se comporta em um lugar como esse? Assim... A gente pode também pegar as comidas que eles estão servindo prás outras pessoas normais?

Neste momento eu disse a ela que o fato dela se sentir deslocada era natural, pois a natureza dela estava processando algo novo nela. Eu disse também que ela deveria tentar tirar essas ideias da cabeça, porque o local dela ali era ela mesma quem deveria construir naquele momento. Ela me disse:

"- Eu não entendi, como assim?"

Foi então que eu lhe disse: "- Tarsila, se você está aqui hoje, vivendo este momento, é porque você de certa forma construiu esta possibilidade. Você fez por onde isso fosse possível."

Ela pensou por um instante e falou:

"- É mesmo, faz sentido!"

Eu prossegui dizendo que em relação ao fato dela ter a sensação de que todas as pessoas presentes ali sabiam que ela usava drogas, eu lhe disse:

- "- Fica tranquila, pois quase todas estas pessoas que estão aqui também usam drogas de alguma forma. Umas consomem álcool, outras fumam cigarro. Umas tomam comprimidos tranquilizantes para relaxar e dormir. Outras são dependentes de cafeína e passam o dia a tomar café. E uma boa parte faz uso de drogas ilícitas, tais quais: maconha e cocaína. Como você pode perceber, nós todos aqui temos muito em comum uns com os outros. Ou seja: somos todos normais. Quanto à comida, claro que você pode comer tudo que está sendo servido aqui, afinal de contas, você é uma convidada igual a qualquer outra pessoa que esteja aqui. Porém, lembre-se do que nós conversamos a respeito das bebidas alcoólicas". Ela, então, me disse:

-"Fique tranquilo, eu sei que não devo nem chegar perto!"

Enquanto procedimentos desta tese, afirmo que nos *lócus* da pesquisa foram realizadas atividades e observações, seguidas de entrevistas, gravações em CD´s e em DVD´s, feitas com os sujeitos-partilhantes participantes dos grupos, que servem de referências subsidiais, na elaboração dos relatórios que fomentam as estratégias e os instrumentos na identificação das teias de complexidades que urdem as bases estruturais dessa tese de doutorado, e que certamente, possibilitam compor em linhas gerais as considerações finais da minha tese, bem como, com o *corpus* do trabalho de campo foi feita uma analise textual e uma seleção que possibilitou ser incluído no bojo desta tese em forma de Videonarrativas.

Por Videonarrativas deve ser entendido e aceito os registros e as análises dos percursos visuais contidos nas produções estéticas e nas escritas; os registros e interpretações das falas dos sujeitos pesquisados e de suas respectivas famílias que foram produzidos e gravados em dois momentos distintos da pesquisa: fase exploratória e fase de biografizações.

O que fora organizado como produção destes momentos – fase exploratória e biografizações - foram transformados em um capítulo da tese, tendo, pois, suas elaborações de sentidos e suas compreensões abordadas.

Para explicitar o movimento acima descrito, devo anunciar que procedi a um desmonte – desconstrução dos textos – e à sua unitarização, que implica dar certa inteireza ao *corpus* da pesquisa. Moraes (2003) pronunciava-se a respeito da catalogação de materiais da tese, mostrando como da importância das etapas de desconstrução e unitarização contidas na organização dos textos em pesquisa:

> Iniciamos nossa discussão com o primeiro elemento do ciclo de análise: a desmontagem dos textos. Ao examinar esse elemento, fazemos, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do *corpus* da análise textual, atingindo a partir disso, o cerne desse primeiro estágio da análise, que é a desconstrução e unitarização do *corpus*. Concluímos esta discussão destacando a importância de um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.

Com o objetivo de evidenciar as falas dos sujeitos pesquisados foi incluído um glossário que traduz as gírias, as "viagens" e os neologismos contidos nas falas dos sujeitos pesquisados, e que foi alocado no apêndice desta tese, bem como legendas abaixo das fotos contendo as respectivas descrições, quando elas anunciam aspectos que por vezes possam não parecer textos visuais que fazem continuar ou adensar a escrita da tese, mas que de fato são, mesmo que funcionando como "ilustrações". Nesse sentido, julgo que de alguma forma elas passam a pertencerem ao "dentro" do corpo do texto da tese.

## 1.7- O CAPS AD: as razões da des-razão

Partamos, agora, de vermos o lugar de onde se olha: o espaço de pesquisa construído com pessoas em uso abusivo de drogas, em atendimento no CAPS AD, e que passaram a constituir um grupo-sujeito deste estudo. Deste lugar se olha o entre-lugar do CAPS AD e da escola, reitero, com suas faltas, seus comparecimentos, suas pertenças simbólicas.

O CAPS AD enquanto um espaço institucional público de saúde, nasce destinado ao cuidado de pessoas que sofrem por causa do uso/abuso de álcool e de outras drogas, proporcionando espaços individuais e coletivos onde possam ser realizadas escutas

especializadas, conversas esclarecedoras, pactuações, dispensa e entrega de medicamentos, bem como ações diversas terapêuticas, que se dão entre as equipes multiprofissionais e as pessoas que buscam ajudas para tentar resolver suas problemáticas nesse sentido.

Construindo conjuntamente teorizações e práticas de trabalho que atuam com diferentes abordagens – seus trabalhadores são das variadas formações em saúde -, estes sujeitos buscam coletivamente produzir conhecimentos que possibilitem traçar um perfil pessoal de cada indivíduo que busque tratamento nestes serviços. Isso não significa que a terapêutica deva seguir em seu traço individualizante, uma vez que se podem percorrer terapias de grupo de vária natureza. É posto, contudo, como política pública e ação concreta do CAPS AD, que se possa atuar e pensar saúde fora dos contextos de confinamento, que tradicionalmente se dava aos que adoeciam/adoecem mentalmente.

Na verdade, o que primeiro se orienta fazer seria tentar respeitar o direito de escolha dos usuários dos serviços CAPS AD, uma vez que pessoas que fazem usos abusivos de drogas geralmente têm dificuldades de perceber, de compreender e de expressar seus sentimentos, tanto em relação a si mesmas como em relação aos outros e, muitas vezes, inclusive, têm dificuldades de mencionar e/ou de dimensionar suas sensações. Isso fica agravado pelo uso abusivo de drogas, evidentemente, mas não só. Tem-se que há determinantes sociais que causam as doenças e que a vertente psicossocial é parte de um complexo de dimensões do sujeito que adoece e, também, que produz saúde.

Neste âmbito, os serviços CAPS AD objetivam devolver aos seus eixos existenciais as pessoas que procuram ajuda na busca de resolver suas problemáticas relativas às drogas, ajudando-as a tentarem construir um projeto de vida que seja factível. Afinal de contas, quem passa a conhecer os seus problemas pessoais e coletivos inicia uma caminhada em direção à construção de soluções possíveis na tentativa de eliminá-los, ou na busca de aprender a conviver bem com eles de outro modo, ajustando assim os seus desejos e sentimentos, suas intenções e ações às demandas de produção de sentido que a vida se lhes apresenta.

Como quem objetiva superar um presente da alienação de seu passado e busca não esvaziar de sentido e de esperanças o futuro, o CAPS AD segue feito quem almeja uma rota que se esconde nas fendas e paredes da memória. Pois se sabe que a memória possui seu extrato social e como a memória individual, ao ser lida em outras temporalidades, ilumina aspectos que não se teria visto antes.

É função do CAPS AD atuar neste lugar social frequentado pelas drogas no âmbito existencial de cada pessoa que busca auxílio neste serviço, como bem nos alude um trecho do texto contido no livro 1 do curso Sistema para Detecção do Uso Abusivo de Dependência de Substâncias Psicoativas: encaminhamento, intervenção breve, reinserção e acompanhamento (SUPERA, 2011, p.30):

> Esse lugar social ocupado pela droga e pelos usuários, quando internalizados pelos profissionais de saúde e educação, torna muito difícil a relação com o usuário, interferindo na percepção dos seus valores como pessoa e reduzindo-o a uma só condição: a de usuário de drogas. Isso, evidentemente, afasta essas pessoas dos serviços de educação, suporte social e saúde, agravando ainda mais os desvios porventura existentes.

Para os serviços CAPS AD, agir deste modo - valorando a pessoa como sujeito complexo e não reduzindo a pessoa ao seu problema -, é estar modificando a lógica manicomial, que anteriormente tentava resolver tudo de forma detentora (prisional) e de modo muito agressivo, aonde o dependente químico (louco, na época) tinha os seus direitos totalmente confiscados pelos poderes vigentes e era tratado feito um "ser estranho" à sociedade que o criou.

Com base nestes aspectos acima mencionados, é também de interesse deste capítulo abordar os aspectos das subjetividades em relação com os processos históricos dos serviços CAPS AD, evidenciando as condições sociopolíticas que levaram à sua implantação, ao seu crescimento e à efetivação de sua existência como sendo um espaço que atua em substituição aos manicômios, bem como considerar as implicações sociais embutidas nas suas linhas gerais de atuação.

Objetiva, ainda, este capítulo, situar o CAPS AD enquanto um dos *lócus* desta tese, de onde os sujeitos-partilhantes olham a escola e a sua própria história pessoal, por meio do que poderíamos chamar de experiência de si. Uma experiência de si que acontece em diálogo como parte de entrevistas e também mediante diálogos em grupos.

Em que pesem as suas atuações pertinentes à arteterapia, o CAPS AD percebe o caráter social da doença mental, mas está a ensaiar abordagens múltiplas, entre as quais a arte-educação, que utiliza processos artísticos em contextos educativos, ao modo de um dispositivo criado para a busca de escuta qualificada no tratamento de pessoas que sofrem

por causa da dependência química e que, sozinhas, geralmente não conseguem êxitos em suas tentativas de se livrarem das aflições de que são acometidas.

Para adentrar no estudo desse contexto do CAPS AD em nosso país, podemos dizer que se sabe que a história social do Brasil no que diz respeito à saúde pública e à educação é a busca de direitos coletivos. Alguns recortes que seleciono agora funcionam de modo emblemático desta história.

A migração campo-cidade, por exemplo; devido à seca e sua indústria, acelerara, na história do Ceará, a transposição de sua população rural para a vida urbana, e dentro de pouco tempo a cidade passou, então, a conviver com muitas pessoas que perderam os seus rumos na existência e foram encontradas assustadas, perambulando pelas ruas, feitas estrangeiras de suas terras e de si mesmas. A busca do vínculo social que esgarça, em condições singulares, na vida de cada um, com o universo das dificuldades da exclusão social nas cidades agravava/agrava problemáticas que, a par com as mudanças da família e de gênero, adquiriu vulto com a vulgarização e alta incidência de álcool e drogas, em particular junto agora às culturas juvenis.

O CAPS AD, nesse sentido, avulta como lugar que permite ao sujeito buscar a religação com sua história e as possibilidades de reconstruir vínculos e sentidos para viver, além de funcionar tentando a ultrapassagem de uma visão biomédica redutoramente biológica da doença mental.

Silva (2012, p.89-90) já observava, contudo, que historicamente esse desconhecimento de si a que chega o sujeito, possui uma história social que vale considerar:

> A inserção das pessoas que vivem a ausência de direitos nas redes do tráfico é consequência do abandono e da exclusão. A saída consiste na entrada desses excluídos no fortalecimento dos vínculos sociais, e não no encarceramento, a qual seria uma estratégia de limpeza étnica ou de esconderijo desses "restos sociais". A verdadeira sujeira a ser varrida é a negligência governista para com os mais necessitados. E o que estamos vendo com relação ao recolhimento dos meninos já dependentes do crack não é nada de novo. Aqui mesmo, no Ceará, durante a seca de 1887, considerada a maior de todos os tempos, tivemos o centro da cidade esvaziado, limpado, fruto da insistência das classes economicamente poderosas, obrigando o governo da época a implantar uma política higienista e, por isso, atroz. Aquela época, a de Fortaleza da Belle Époque, onde reinava uma cidade para as

> elites – a propósito, qualquer semelhança com a Fortaleza Bela é mera coincidência -, o culto ao limpo, ao saudável e ao belo tornou-se obrigatório. Tudo que contrariasse essa norma deveria ser expurgado.

Nestas situações, a fome muitas vezes é a sombra projetada da pobreza, desde a escola, e a loucura acaba se tornando uma espécie de "capa protetora" a servir de couraça para quem sofre e que, de certo modo, luta para preservar alguma forma de ainda viver. Isso não exclui componentes subjetivos de diversa natureza, mas os agrava, com certeza.

Um marco – mais um emblema – na história da saúde mental, em Fortaleza, é a inauguração, em 1996, em Fortaleza, do Asilo de São Vicente de Paulo, com quinhentos e cinquenta leitos, mas que durante o período das secas chegou a abrigar mais de três mil pessoas, acomodadas em redes presas em tronco de carnaubeiras. O modelo hospitalar mostrava-nos que a loucura trazia suas determinantes de classe muito vincadas, e o hospital era um lugar de viabilizar o sair do desamparo social - como os chamados "campos de concentração" para onde vinham os flagelados da seca, em Fortaleza.

Utilizo esta imagem para expor que, antes do Asilo São Vicente de Paulo, os loucos perambulavam pelas ruas das cidades, ora ficavam na cadeira pública ou eram acolhidos nos movimentos messiânicos que grassavam no campo. E com o modelo hospitalar se retirava dos porões da história o modelo manicomial, que em outros países e períodos históricos já tecera seu estigma e apartamento injustificável no trato com a doença mental.

Quais espaços sociais demarcam as zonas de fronteira entre pobreza, loucura, drogadição, marginalidade e o que os unem e/ou separam? – eu me perguntava. Cabe aqui certo recorte historiográfico, capaz de mostrar em que solo se planta o CAPS AD.

Voltemos à época em questão, período da fundação do Asilo Vicente de Paula, para depois abrimos uma panorâmica e situar a Reforma Psiquiátrica e o SUS – vigas mestras para dar campo de florescimento a uma nova compreensão da saúde mental.

De primeiro, devo ressaltar que a diferença social dos chamados loucos entre si era conferida pela heterogeneidade de sujeitos - os bêbados, os mendigos, os homossexuais, os boêmios, os calados ou os felizes demais – que compunham o coro dos que desafiavam a normalidade cultural deste tempo. Os rótulos eram postos em ação segundo a lógica do poder vigente, daí dar lugar de marginalidade a todos os que não estavam dentro dessa normatização – norma em ação homogeneizadora, como deve dizer.

Em entrevista à revista SUSTENTAÇÃO[17], o coordenador do Asilo São Vicente de Paulo, o senhor Francisco Bonfim, coloca com muita clareza o que venho de chamar de normarobotização dos sujeitos:

> Os loucos eram todos os diferentes. Os homossexuais, os boêmios, os calados, os felizes demais. Isso vinha da Europa, foram eles que criaram a Nau dos Insensatos, que era um navio onde se prendiam todos os loucos e ficava dando voltas ao redor da Bota Italiana. Só deportava para despejar os mortos, receber mais loucos ou reabastecer. E a sociedade se sentia feliz com isso.

Somente no ano de 1936 é criado em Fortaleza a Casa de Saúde São Gerardo (ibidem), um hospital particular que tem o propósito de cuidar das pessoas que sofrem destas problemáticas em troca de um pagamento mensal; nasce aí a comercialização da loucura no estado do Ceará, mais precisamente, na cidade de Fortaleza.

Entretanto, a loucura não era um privilégio da cidade de Fortaleza; o interior do estado do Ceará também tinha os seus loucos. Uns eram os chamados "loucos oficiais", ou os chamados "loucos de carteirinha", outros eram os "loucos varridos", outros "loucos de pedra" e assim fiava-se um rosário de nomes que mostravam que a loucura parecia advir de certo consenso, até gozando do direito de infringir normas estabelecidas. Havia, mesmo, aqueles reconhecidos "loucos mansos", que eram aceitos e afamados, até utilizados pelo município como um personagem emblemático, que tem a licença verbal para dizer "coisas impróprias" aos considerados normais. Porém, ao serem ditas por estes personagens emblemáticos, estas "coisas impróprias" tornavam-se algo engraçado, divertido e até se prestavam ao propósito de alegrar as pessoas que estavam no entorno, além de muitas vezes dar um tom de crítica social velada a seus aforismos.

Com o intuito de abrigar os loucos rurais e os loucos urbanos, no ano de 1962 foi inaugurado o hospital de Saúde Mental de Messejana (ibidem), o primeiro hospital psiquiátrico do Ceará, destinado a receber a demanda dos doentes mentais que vinham tidos como loucos, de todo o estado do Ceará. O referido hospital foi sendo custeado pelo poder público.

Em se tratando de loucura, contudo, a década de sessenta foi um período muito propício à expansão da visibilidade deste mal (era assim que a loucura era vista na época; um mal prejudicial à sociedade). Não foi à toa que de 1962 a 1991, a ditadura militar

[17]- Jan.Fev.Mar.Abri/2008, Ano10, Nº21, p.19.

brasileira implantou e desenvolveu políticas de criação de hospitais psiquiátricos privados, espalhados pelo o país todo. E claro que o estado do Ceará embarcou nesta Nau dos Insensatos – e assim procedeu ao processo de criação e efetivação de um manicômio judiciário e de seis hospitais psiquiátricos privados, porém conveniados com a Previdência Pública do Ceará. Certamente havia também a ideia de que o hospital era lugar de tratar a loucura – o modelo da peste, que confinava e apartava do elo social, era o paradigma vigente.

No ano de 1982 tem início a tramitação da Lei Estadual de Reforma Psiquiátrica no Ceará. E em 1986 começa a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo o estado do Ceará pioneiro nesta ação, porém, somente após a constituição de 1988, em seu artigo 196, a saúde passou a ser considerada "direito de todos e dever do Estado". Dois anos depois da constituição de 1988, através da Lei 8080/90 é criado o Sistema Único de Saúde (SUS), que nasce com o objetivo e o desafio de prevenir doenças e promover saúde no nosso país. O que de imediato requer que haja princípios que orientem e garantam as ações políticas indispensáveis às realizações que possibilitem o bem-estar da população brasileira. Isto faz com que o SUS traga em seu bojo originário os seguintes princípios norteadores: a universalidade, a integralidade, a igualdade, a hierarquização, a equidade, a descentralização e a participação social.

Estes princípios norteadores implicam em dizer que o SUS deve atender todas as pessoas que dele precisem, proporcionando aos sujeitos atendimento de forma completa a suas necessidades de saúde, bem como atendimento aos cidadãos de forma igualitária, independentemente de sua raça, etnia, gênero, orientação sexual, credo, etc., sem qualquer preconceito e/ou privilégio. Trazia, também, o SUS, a incumbência de organizar os serviços de saúde pública, de modo que se pudessem ofertar serviços que tivessem ações diversas e unidade de objetivos, prestando assistências igualmente a todos os que dele necessitassem, independentemente de quaisquer condições e/ou demanda.

Seria função também do SUS implantar serviços de saúde o mais próximo possível dos lugares em que as pessoas moravam, para que assim se pudesse facilitar a execução das ações de saúde, devendo estar estes serviços sob a responsabilidade municipal e/ou estadual, garantindo desde modo a participação da comunidade, em seu sentido social.

Com o advento do SUS, houve, é bem certo, um aumento da participação popular nas decisões das ações pertinentes à saúde no Brasil, ainda que pequenas. E isso se deu por

causa das realizações das conferências municipais, estaduais e nacionais realizadas no país, que muito ajudaram a definir as diretrizes e as prioridades na área da saúde, pois passaram a ter as participações de profissionais, representantes das comunidades e gestores da área de saúde, bem como o engajamento de pessoas interessadas nestes processos.

Outro fator que também contribuiu para a reorganização da assistência à saúde foi a criação dos conselhos municipais, estaduais e nacionais de saúde, que se tornaram responsáveis por fiscalizar, cobrar e contribuir com o desenvolvimento das ações efetuadas pelo SUS.

Deste modo é que o SUS passa a ser uma espécie de "elo" dentro das ações de saúde pública no Brasil. No que diz respeito à rede SUS para as ações referentes ao álcool e outras drogas, ela deve ser integrada aos outros serviços de saúde existentes e às comunidades, sempre buscando a construção de redes de suportes sociais, bem como proporcionando parcerias com os setores da educação, da cultura, do esporte, do lazer, do trabalho, da promoção social e de outras instâncias importantes para que a promoção à saúde, a prevenção e o tratamento do uso/abuso de álcool e de outras drogas pudesse ocorrer de forma contínua e satisfatória, contemplando as ações intersetoriais que envolvem questões tão complexas como estas.

Dentro desse desiderato é que advém o objetivo essencial da política do SUS relativo ao tratamento de pessoas que fazem uso abusivo de álcool e de outras drogas: ampliar o acesso aos serviços, aos profissionais, aos procedimentos e aos medicamentos, de modo livre, aberto e espontâneo, mudando assim totalmente o modelo assistencial e limitador que era o centrado no hospital psiquiátrico (hospitalocêntrico), reduzindo a exclusão, a falta de cuidados específicos em saúde, por meio de outras formas de pensar e tratar doença mental.

Evitando-se as internações desnecessárias, e, sobretudo, buscando eliminar as estigmatizações que muito pesam sobre as pessoas que usam/abusam de álcool e outras drogas, a política da saúde mental, desde a Reforma Psiquiátrica tem realizado enfrentamentos importantes e, inegavelmente, apontado caminhos, senão vejamos.

No início da década de 90, no Brasil, várias foram as ações realizadas no sentido de discutir intervenções nas atuações psiquiátricas. No ano de 1991, o Estado do Ceará novamente numa ação inovadora, antecipa o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), o Programa de Saúde da Família (PSF) e o Planejamento Estratégico com Programação Pactuada Integrada (PPI) e a criação de três microrregiões de saúde. Afetado

pela conjuntura política da época, o Ministério da Saúde do Brasil concede incentivos financeiros que chegavam a variar entre 15 e 50 mil reais para que houvesse a instalação de um CAPS, e custeava uma ajuda mensal de aproximadamente 35 mil.

É neste cenário que acontece a criação e a implantação do primeiro CAPS do Ceará, no município de Iguatu, a 400 quilômetros de Fortaleza. De acordo com a revista SUSTENTAÇÃO[18], na Casa de Saúde Mental Guararapes, em Sobral, morre Damião Ximenes, um interno que fazia tratamento de saúde mental. A partir do então é acelerada a ampliação dos serviços CAPS no Ceará, com o crescimento sinalizando ações em rede.

Em 2001 entra em vigor a Lei da Reforma Psiquiátrica Brasileira. Dentro destes processos históricos e políticos, também no ano de 2001, aconteceu a III Conferência Nacional de Saúde Mental que demarcou sérias e profundas indicações que possibilitaram o desenvolvimento dos trabalhos que vinham sendo realizados em políticas de saúde mental, que teve como pressuposto essencial à inclusão social e a aproximação possível e saudável entre as diferenças.

A saúde pública, então, em relação à prevenção e ao tratamento no campo do uso/abuso do álcool e das outras drogas, nas ações das políticas de saúde pública realizou, através do Ministério da Saúde Pública, a publicação de alguns documentos que dão início a um modelo de tratamento destinado às pessoas que sofrem de transtornos mentais e de dependência de álcool e outras drogas - o que gerou a criação das unidades de tratamento que são denominadas de Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), tendo garantido financiamento específico para a área de saúde mental – inclusive para o tratamento de pessoas com dependências de álcool e outras drogas -, algo que anteriormente não existia. Outro fator de conquista importante é que estas unidades já nasceram com características próprias, que são: ajuste à territorialidade, ou seja, unidades de saúde localizadas nas comunidades, com serviços abertos e acessíveis a quem deles precise.

A partir destas iniciativas, cresce no Brasil a necessidade de se definir políticas específicas para o uso/abuso de álcool e outras drogas. De acordo com texto oficial advindo do Ministério, tem-se a apostila do curso: Centro Regional de Referência para Formação Permanente de Profissionais que Atuam nas Redes de atenção Integral à Saúde e de assistência social com Usuários de Crack e Outras Drogas (2011), da Escola de Saúde Pública do Ceará, sob a regência da Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, no ano de 2003 foi criado o Grupo de Álcool e Outras Drogas (GAOD) no Ministério da Saúde,

[18]- Ibidem.

formado por técnicos de várias áreas distintas, com o objetivo de desenvolver ações pertinentes a este tema. Através da produção de documentos realizados pelo grupo citado, o Ministério publica um documento denominado "Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas", inaugurando uma nova fase na política de saúde pública do Brasil, cujas bases norteadoras deste documento publicado pelo Ministério são, entre outras:

1) Atenção Integral: onde a pessoa usuária dos serviços deve ser vista de modo integral e não somente vista sob o foco da saúde;
2) Base Comunitária: a atenção à pessoa passa a ser realizada na própria comunidade, dentro do espaço o qual ela habita com sua família;
3) Territorialização: com o objetivo de promover e/ou ampliar o vínculo entre as pessoas atendidas nos serviços, cada unidade deve atender às pessoas em um espaço determinado na comunidade;
4) Lógica da redução de danos: o principal objetivo das ações de tratamento é melhorar a qualidade de vida das pessoas que fazem tratamentos, assim sendo, não deve existir apenas o propósito único de se obter a abstinência do consumo da(s) substância(s);
5) Intersetorialidade: o tratamento não deve ser focada apenas na questão da saúde, mas sim, ser ampliado até outros setores da existência das pessoas que busquem melhorias de vida. Sendo assim, torna-se imprescindível que se realizem parcerias que possibilitem inclusões das pessoas tratadas em outros espaços da vida social;
6) E certamente, a mais relevante, que foi o reconhecimento do Ministério da Saúde que o consumo de álcool e de outras drogas é uma questão de saúde pública e não de polícia ou de segurança pública.

Sabe-se, porém, que para que sejam realizados tratamentos em pessoas que façam uso abusivo de álcool e de outras drogas se faz necessária em determinado momento intervenções específicas das áreas da saúde. Neste sentido, vários componentes podem - e devem - contribuir na busca de soluções particulares para cada caso em questão. Dentro da rede SUS duas "portas" são abertas com frequência. São elas respectivamente: Atenção Básica e Centros de atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS AD).

No que diz respeito à busca por condições melhores de saúde, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e as Equipes de Saúde da Família (ESF), serviços da Atenção Básica, tornaram-se praticamente a primeira porta de entrada para as pessoas que precisam

dos serviços de saúde pública. Ou seja, a maioria da população brasileira procura estes serviços públicos para tentar resolver quase todo tipo de problema de saúde. Isto levou o governo federal a ter que expandir nos últimos anos o número de ESFs, a transformar algumas UBS em Unidades Mistas (Programas de Saúde da Família), bem como realizar periodicamente manutenções nas UBSs.

Estas ações proporcionaram buscas aceleradas das comunidades por tratamentos de pessoas necessitando de cuidados relativos à saúde mental, relacionados ao consumo de álcool e outras drogas. O Ministério da Saúde realizou uma pesquisa em 2002 (ibidem) e constatou que 56% das ESFs já haviam realizado alguma ação em saúde mental. Atualmente, a necessidade de integrar de forma sistemática e eficiente ações que envolvam cuidados com pessoas que usam/abusam de álcool e outras drogas, para que as mesmas sejam atendidas na Atenção Básica é urgente.

Não que estas pessoas devam ser atendidas e cuidadas nestas Unidades, mas que elas possam ter (também) nestas Unidades um "elo" em que elas possam ser conectadas à rede de saúde pública de forma sistemática. Um dos fatores que muito pode estar em favor das atuações dos profissionais das ESFs e UBSs é o contato direto com a população na própria comunidade, fato que acontece durante as visitas das equipes às famílias, gerando e consolidando vínculos, bem como promovendo aproximação entre a comunidade, os profissionais e os serviços públicos de saúde, provendo relações de confiança; característica que os profissionais que atuam em outras unidades de saúde, tais como: hospitais gerais e ambulatórios não têm. Estes procedimentos são profundamente facilitados porque os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) também são moradores das comunidades, e por extensão se tornam referências de saúde para as pessoas das comunidades.

A outra porta de entrada que com muita frequência é aberta pelas comunidades na busca de tratamentos para pessoas com problemas relacionados ao uso/abuso de álcool e de outras drogas são os Centros de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD). Isso porque após a construção de uma nova forma de se ver as problemáticas mentais por parte do governo federal no Brasil, as pessoas que sofrem alguma agrura mental em decorrência do uso/abuso de álcool ou de outras drogas podem ter tratamentos medicamentosos e/ou terapêuticos específicos que possam ajudar-lhes na tentativa da reformulação do viver, sem que necessariamente haja exclusões sócias destas pessoas;

como era feito anteriormente, quando tudo era “resolvido” entre os muros dos hospitais psiquiátricos, sob a égide da popular “camisa de força e dos sossega leão”.

Esta nova forma de se ver as problemáticas decorrentes do uso abusivo do álcool e de outras drogas possibilitou a percepção de que os problemas relacionados ao uso/abuso de álcool e de outras drogas é algo bem mais complexo, e que não tem sua gênese apenas na biologia (na genética, ou nos efeitos do cérebro) das pessoas que fazem uso destas substâncias. E que outros fatores têm grande importância dentro deste quadro. Um destes fatores é a história de vida de cada pessoa que busca tratamento que deve ser levada em conta nos seus aspectos estruturais, não apenas no sentido psicológico, mas também em seu contexto social, econômico e cultural.

É que se sabe que esta problemática, por sua complexidade e heterogeneidade, requer dos profissionais da saúde, dos familiares e da sociedade em geral não apenas atenção, mas também, envolvimento, proximidade, compreensão, parceria, ajuda e, sobretudo, respeito. Esta questão não é simples. Pois existem pessoas que fazem usos, porém, por alguma razão não desenvolvem problemas. Existem algumas que após alguns usos, logo apresentam situações problemáticas, mas que de alguma forma, ainda têm controle sobre suas vidas. Entretanto, outras pessoas, após determinados usos não conseguem se controlar, tornando-se dependentes químicos, e em seguida perdem totalmente o controle de si e de suas atitudes.

Cada um destes grupos apresentados requer um tipo de intervenção que possibilite tratamentos adequados. Foi com base neste ponto de vista que o Ministério da Saúde editou em abril de 2002 uma portaria técnica que implantou o Programa Nacional de Atenção Comunitária Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas, que segue as diretrizes do Sistema Único de Saúde e da Reforma Psiquiátrica, e que tem os seguintes princípios: a articulação entre tratamento/prevenção/educação das pessoas que buscam ajuda nos serviços públicos de saúde. Ênfase em serviços não hospitalares. A construção da noção de Rede, por meio da comunicabilidade e da acessibilidade aos serviços de saúde pública. O controle social, a inserção comunitária e a abordagem multidisciplinar através das ações dos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS AD), dos Programas de Saúde da Família (PSF) e dos Programas de Acompanhamento Comunitário (PAC). A intersetorialidade. O apoio às estratégias de redução de danos. A noção de territorialização e a inclusão social. A atenção às diferentes pessoas que usam algumas substâncias de modo mais ou menos controlado, e que ainda não apresentam problemas

relacionados a tais usos, porém, poderão tê-los em um futuro próximo. Ou pessoas que fazem usos e que já têm alguns problemas em decorrência disso. Ou ainda pessoas que já apresentam quadros graves de dependência de álcool e/ou outras drogas, de acordo com o Ministério da Saúde e o SENAD, a estas pessoas a atenção e os cuidados devem acontecer em Rede dirigida de forma diversificada e ampla, envolvendo a integração e articulação de diferentes setores e atores do corpo social, promovendo assim um cuidado integral que atenda às suas diferentes necessidades.

Aqui o que se deve entender por Rede de atenção integral dirigida são ações conjuntas realizadas pelos profissionais da saúde pública de forma sistematizada, clara, objetiva e complementar, e de forma rizomática. Esta Rede também deverá estar igualmente conectada a outros setores da sociedade, de modo intersetorial, mantendo assim o propósito de adequar às pessoas que dela façam parte de modo efetivo nos processos de seus tratamentos, de suas reconstruções existenciais e de suas reabilitações sociais. Isto se torna imprescindível para que a promoção da educação, da prevenção, do tratamento, da reabilitação e da reinserção social possam se dar de forma contínua e associada.

Esta noção de Rede se tornará mais precisa, no sentido da adequação do termo, quando ela, para além de suas atribuições também for um tentáculo que possa alcançar os diferentes lugares por onde circulam as pessoas que fazem usos/abusos de álcool e de outras drogas, agindo como um equipamento de saúde amplo, flexível, articulado, aberto expansivo, e que possa inclusive envolver também os familiares das pessoas que fazem uso/abuso de álcool e de outras drogas, por serem pessoas que também têm graus de adoecimentos, bem como instituições governamentais, como a justiça, a educação e o lazer; e instituições não governamentais, tais como associações comunitárias, conectando de forma interativa estes setores sociais com seu núcleo específico de ação, proporcionando procedimentos mútuos na busca de soluções para resolver as problemáticas das pessoas que sofrem as consequências causadas pelo uso abusivo de álcool e de outras drogas.

Feito a referência aos lugares por onde circulam as pessoas que fazem uso/abuso de álcool e de outras drogas, é importante salientar que a noção de Rede deve ter em si, de modo bem claro, a distinção entre área geográfica e território. Enquanto a primeira é uma demarcação do espaço físico no que diz respeito a noções espaciais, o segundo, para além das noções de espaços físicos, envolve também, toda uma gama de elementos subjetivos que são: desejos, sofrimentos, alegrias, valores sentimentais, crenças, etc., que são

construídos e edificados nos lugares habitados pelas pessoas que vivem e/ou circulam no território e que frequentam as escolas, as igrejas e templos, os terreiros, os bares, as praças, os centros comunitários, etc. e que atuam com base em suas diferentes formas culturais de ser e de estar.

Tendo em vista esta noção foi que o Ministério da Saúde passou a indicar que a constituição de Rede deve constar os recursos econômicos (dinheiro, previdência, etc.), os recursos sociais (moradia, escola, trabalho, lazer), recursos sanitários (rede de saúde); mas também fez constar os recursos afetivos (relações pessoais, familiares, amistosas, etc.), bem como os recursos culturais, religiosos e de saúde em relação aos cuidados e a reabilitação psicossocial das pessoas que precisam de ajuda para tentar resolver seus problemas relacionados ao uso/abuso de álcool e de outras drogas.

Dentro desta noção de Rede, os CAPS têm-se papeis estratégicos no processo de articulação, assistência e de promoção da saúde pública. Os CAPS desenvolvem projetos terapêuticos individuais, coletivos e comunitários, dispensa medicamentos, faz encaminhamentos e acompanhamentos de pessoas que passam a morar em residências terapêuticas, e ainda faz assessoramento e dar retaguarda para o desenvolvimento do trabalho dos agentes comunitários de saúde e das equipes de saúde da família. É também função do CAPS prestar serviços de atendimento em regime de atenção diária, desenvolver e gerenciar projetos terapêuticos específicos que ofereçam cuidados clínicos eficientes e personalizados, além de promover a (re)inserção social dos usuários dos serviços através de ações intersetoriais que envolvem a educação, a cultura, o esporte, o lazer, o trabalho, como estratégias conjuntas de enfrentamento das problemáticas das pessoas que sofrem por causa do uso/abuso de álcool e de outras drogas.

As organizações estruturais dos CAPS podem ocorrer da seguinte forma: CAPS I em municípios com população entre 20.000 e 70.000 habitantes, e que deve funcionar das 08:00 horas às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira. CAPS II em municípios com população entre 70.000 e 200.000 habitantes, devendo funcionar das 08:00 horas às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira, podendo ter um terceiro turno, funcionando até 21:00 horas. CAPS III em municípios com população acima de 200.000 habitantes, funcionando 24 horas, diariamente, inclusive nos finais de semana e feriados. CAPS i (para a infância e a adolescência) em municípios com população acima de 200.000 habitantes, e que deve funcionar das 08:00 horas às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira, podendo ter um terceiro turno até às 21:00 horas. CAPS AD em municípios acima de 70.000 habitantes, devendo

funcionar das 08:00 horas às 18:00 horas, de segunda a sexta-feira, podendo ter um terceiro turno até às 21:00 horas.

Porém, um dos *lócus* desta tese foi o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS AD) da SER III, que é um serviço disponível no município de Fortaleza para pessoas que precisam realizar tratamentos de seus problemas relativos ao consumo de álcool e/ou de outras drogas. O CAPS AD tem como objetivo o atendimento diário à população que sofre com problemas e transtornos decorrentes do uso e de dependência de substâncias psicoativas, tais como álcool e outras drogas. Quando um município atende às adequações do Ministério da Saúde, ele é cadastrado e passa a receber financiamento para a implantação do CAPS AD e do seu devido funcionamento. Este financiamento acontece por meio de repasses ao município através da Secretaria de Saúde do próprio município, por meio das Autorizações por Procedimentos de Alta Complexidade (APACs).

É importante salientar que o CAPS AD deve se responsabilizar apenas pelos casos mais graves, complexos e complicados que sejam identificados em cada comunidade. Ou seja, os casos que apresentam padrões de dependências, ou graves comportamentos sócio-familiares. As demais pessoas que não são enquadradas nas descrições anteriores deverão ser atendidas na Atenção Básica, e devem contar com todo o apoio do CAPS AD, bem como de toda a articulação da Rede de saúde necessária aos cuidados precisos, tais como: Hospitais Gerais; Residências Terapêuticas; Casa de Passagem ou Abrigos; Recursos da Comunidade (Comunidades Terapêuticas, Grupo de Mútua Ajuda - AA, NA); Grupo de Orientação Religiosa, e serviços especializados conveniados ou não com o SUS.

Ainda dentro do processo histórico relativo à saúde mental de Fortaleza, no ano de 2005, a Rede Assistencial à Saúde Mental de Fortaleza começa a ser construída, e a cidade passa a possuir três CAPS GERAL. Porém, logo no ano de 2008 o estado do Ceará é caracterizado como referência nacional na promoção da Reforma Psiquiátrica, e já conta com 71 CAPS, sendo 14 deles na capital Fortaleza.

Com base neste tipo de necessidade e visando a ampliação e a diversificação da Rede de saúde dirigida aos cuidados às pessoas com problemas provocados pelo uso/abuso de álcool e de outras drogas, foi que no ano de 2005 o Ministério da Saúde publicou uma portaria com normas determinando a utilização de leitos em hospitais gerais para o atendimento de pessoas que sofrem por causa do uso/abuso de álcool e de outras drogas. Esta atitude foi despertada a partir do momento em que o Ministério da Saúde percebeu

que alguns casos deveriam ser atendidos com maior assistência e com recursos mais complexos que os disponíveis dentro dos serviços dos CAPS AD. Nestes casos, o papel dos hospitais gerais na Rede de assistência às pessoas que fazem usos abusivos de álcool de outras drogas é o de realizar internações breves para as situações de tratamentos de desintoxicação ou abstinências e para atendimentos de intercorrências e emergências clínicas gerais e cirúrgicas.

Um fato relevante nesta ação tomada pelo Ministério da Saúde foi que a partir do encaminhamento aos hospitais gerais de pessoas que apresentavam/apresentam problemas pelo uso/abuso de substâncias claramente identificadas, muitas pessoas com os mesmos problemas, porém ainda não identificados, são atendidas quando buscam atendimentos para outras de suas queixas. Neste momento é que os hospitais gerais dispõem de importantes oportunidades para identificar de modo precoce problemas em pessoas relacionados ao álcool e/ou outras drogas. Isto se dá porque muitas vezes pessoas que usam e abusam de álcool e de outras drogas procuram os hospitais gerais por causa de danos ocorridos em decorrências do uso/abuso de álcool e/ou de outras drogas, tais como: acidentes de trânsito; intoxicação; abstinência; etc., bem antes de procurarem os serviços especializados em tratamentos de dependência química.

Para que as ações supracitadas sejam devidamente efetivadas, as equipes dos hospitais gerais devem estar capacitadas tanto para fazerem as identificações precoces, como para realizarem os procedimentos relativos aos atendimentos às pessoas que fazem usos abusivos de álcool e/ou de outras drogas, e que já são atendidas nas unidades especializadas, tais como os CAPS AD. Porém, algo é imprescindível, essas ações devem acontecer calcadas nas concepções das reduções de danos, e sem nenhuma postura estigmatizadora por parte de quem as exercem. Isto porque é um dos pressupostos básicos da Política Nacional Sobre Drogas: “Buscar, incessantemente, atingir o ideal de construção de uma sociedade protegida do uso de drogas ilícitas e do uso indevido de drogas lícitas”. Assim como também é parte constituinte desta postura assumida pelo Ministério da Saúde: “Reconhecer as diferenças entre o usuário, a pessoa em uso indevido, o dependente e o traficante de drogas, tratando-os de forma diferenciada”. Integra ainda os pressupostos citados acima: “Tratar de forma igualitária, sem discriminação, às pessoas usuárias ou dependentes de drogas lícitas ou ilícitas”. E também: “Garantir o direito de receber tratamento adequado a toda pessoa com problema decorrente de uso indevido de drogas”.

Para que estas ações chegassem até aqui, muita coisa teve que ser feita. Uma delas, saída do Gabinete de Segurança Institucional – Conselho Nacional Antidrogas (CONAD)-, Resolução Nº3/Gsipr/Ch/Conad, foi a implantação da Política Brasileira Sobre Álcool e Outras Drogas, que no dia 28 de Outubro de 2005 foi publicada na íntegra no Diário Oficial da União a Política Nacional Sobre Drogas.

Estas posturas políticas nasceram com pressupostos e objetivos estabelecidos com base nas situações latentes que o Brasil estava (e ainda está!) passando em relação à necessidade de esclarecer e conscientizar a sociedade brasileira a respeito dos problemas e das consequências causadas pelo uso indevido das drogas lícitas e das ilícitas, bem como da urgência de educar, de informar, de capacitar profissionais em vários segmentos da sociedade para que estes pudessem atuar de formas efetivas e eficazes, tanto na questão da redução da procura, como da oferta e dos danos causados pelo uso/abuso de drogas, atuando em rede operativa, diminuindo assim as mazelas sociais e de saúde decorrentes do uso/abuso de drogas como um todo, e alimentando a ideia da responsabilidade compartilhada.

Porém, sabe-se que para posturas como estas serem efetivadas devidamente, é imprescindível que hajam ações prévias bem planejadas e efetivamente direcionadas ao desenvolvimento humano. E para tal intento ser realizado, alguns pilares devem estar erguidos e solidificados para que sirvam de sustentação das ações continuadas. Entre estes pilares estão: a participação ativa da família; a educação sistematizada pela escola e direcionada a uma vida saudável e digna; a socialização mais acessível do conhecimento com embasamento científico por parte das instituições acadêmicas; o aumento do acesso e da produção dos bens culturais, incluindo a pratica de esportes, de cultura e de lazer; uma maior participação do setor empresarial no sentido de ampliar a inclusão social. Bem como assegurar aos pais e/ou responsáveis, gestores de entidades governamentais e não governamentais, aos representantes da iniciativa privada, religiosos, educadores, líderes comunitários e estudantis, representantes dos conselhos estadual e municipal e aos demais atores sociais, o direito a uma capacitação continuada que possibilite uma compreensão ampla e irrestrita a respeito da prevenção e do tratamento do uso e do abuso de drogas como um todo, fortalecendo a conscientização da responsabilidade compartilhada, onde todos nós somos parte de um todo, e que não há como ficarmos indiferentes à dor do outro, sem que isso não nos cause algo tipo de mal estar existencial.

# CAPÍTULO II

## 2.1- Narrativas de vida e percursos visuais: “a gente é noiado ou é artista”?

A surpresiva  fala, ante o texto visual criado: - “A gente é noiado ou é artista”?

O que seriam as artes visuais senão um perseguir o fulcro da vida que fazia constantemente suas linhas de fuga? Rastros e registros da produção dos percursos visuais dos sujeitos-partilhantes pesquisados me buscavam em um “decifra-me ou devoro-te”.

> As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa.
> (FERRAROTTI apud FINGER & NÓVOA, 2010, p. 45).

As bases constituidoras do objeto de estudo desta tese tiveram, *a priori*, a consideração de cinco grandes movimentos reflexivos ou eixos discursivos: a arte como espaço expressivo; a educação escolar como lugar de socialidade; o CAPS AD como espaço de produção da saúde junto a sujeitos em uso abusivo de drogas; as culturas juvenis em seus devires singulares como formas de viver a cidade e os entre-lugares nas ruas como espaços liminares de experiência de si.

O movimento de compreensão das realidades dos sujeitos-partilhantes, contudo, nos levam a trazer suas falas para fazer ancorar, então, as vertentes analíticas de nosso estudo.

> Iberê Camargo[19], nascido no dia 22 de março de 1991, no Maranhão, estado do Piauí, ou Teresina, estado do Piauí. E... Falar assim da minha vida, ela não é tão assim... Um conto de fadas, um mar de rosas... Porque eu sempre fazendo coisa certa ou coisa errada, sempre teve alguém para me dar uma bronca. E sempre foi o meu pai. E não foi só uma bronca, uma bronca assim... Foi sempre aquela bronca de deixar marca e tudo. E, eu me lembro assim também, que no Maranhão, eu tinha... Eu não lembro assim a idade bem assim, mas eu era pequenininho ainda . Minha mãe trabalhava vendendo aqueles produtos da Avon né? Aí eu tava lá em casa, a gente com fome...
>
> (IBERÊ CAMARGO – Sujeito-Partilhante)

A fome: "lá em casa a gente tava com fome"... - diz Iberê. E apresenta com detalhe duas situações de violência: a relacional, vivida com seu pai, e a estrutural, digamos, vivenciada por meio da fome crônica da infância empobrecida, como se pode ver:

> A gente morava numa casinha, e do lado tava a casa de um cara que era do exército, e que era padrinho da minha prima, coisa assim de padrinho, eu acho que era

[19] - Neste caso específico, Iberê Camargo é o cognome de um dos componentes do grupo-sujeito.

> padrinho da minha prima. Aí, não me lembro o nome dele, mas a gente sempre vivia pedindo manga a ele, né? Tinha um pezão de manga. Era o Soldado; a gente chamava ele de Soldado! Soldado e tal, tamos com fome, joga manga! E isso o pai ficava vendo do lado de fora, né? Eu lembro que ele entrou e ficou perguntando quem tava falando lá. E como os meninos eram tudo pequenininho, só eu era o maiorzinho, né? Quando eu ia ver, era só ele indo buscar aquela velha sintazona louca que ele tinha, né? Que era feita de cipó de pau e mato. Era um chicote de fiapo de mato assim, e tal, que dói que só, nossa! Chega fica a marca quando lasca na pele, menino! Nesse dia foi... O dia foi... Porque além d´eu chorar porque tava com fome, eu ainda chorei porque apanhei. E aí sempre foi isso a minha vida! Sempre que fizesse coisa boa ou coisa ruim tinha!

Eu escutara o que Iberê dizia por meio de sua narrativa, mas não esquecia que em nosso fazer artístico, que eu exercia uma vez por semana ao longo de duas horas, ele também me informava de como vivia sua experiência de si, ali comigo, fazendo seu trabalho artístico.

> Eu partira do que na sociedade se descarta; partia daquilo que não se utiliza mais. Trabalhou-se com gavetas, que se achava jogado fora no lixo das ruas; e com molduras feitas de bandejas de isopor – daquelas encontradas como embalagem de frango ou carne, em supermercados. A gente sempre deu ênfase a essa questão do simbólico: a gaveta como lugar onde se guarda coisas e segredos; e as bandejas que passavam a ser suporte para o material artístico, possuíam a função social de transportar alimentos. E a arte que se fazia ia nos alimentar; tinha essa mesma função.
>
> Neste dia, em que fazíamos gavetas e molduras, Iberê comentou que aquilo que ele estava criando tinha uma força maior que o uso da substância. Ele me dizia entrar em um *mundo paralelo*; sabia que aquilo não era droga, lhe proporcionava prazer, semelhante ao efeito das substâncias por ele utilizadas, mas que não lhe atribuía nenhuma culpa. Coisa que sempre acontecia após o efeito das substâncias que ele utilizava.
>
> (Jornal da Pesquisa)

Eu via no que se mostrava como fazer artístico, em Iberê, que a arte era constituidora do humano e obra sua, e tanto podia revelar como velar o outro e o próprio sujeito. Como espaço expressivo, era lugar de memória, mas também reorganização das experiências – de tal modo que eu o ouvia dizer: “aqui eu entro num mundo paralelo”.

Continuemos a ouvir sua história, que repetiu muitas vezes a fome e as surras do pai, que foram crescendo em intensidade e revolta. Quando mudou de tom, chegou à escola:

> Então, eu fiquei crescendo nessa assim, até os 16, 17 anos. Nos 17 anos foi que eu conheci assim a droga, esse negocio de droga, né? Eu fumava só cigarro. Acabavam lá as aulas e ficava lá na praça jogando bola. Praça do Colégio Monsenhor Linhares. E jogava bola, e ficava lá esperando o pessoal chegar lá com os cigarros. Outros chegam com cigarro de maconha mesmo, e tal. E a gente começou a ficar lá mesmo usando e... Um me perguntou: "- E aí, vai"? Eu olhei assim, e só por curiosidade eu disse: - Eu vou, né? Saber como é. Aí comecei. Comecei primeiro assim... Foi... A primeira vez foi bem... Não sei bem como explicar, né? Porque assim, foi bom e também foi ruim ao mesmo tempo! Foi porque foi a minha primeira vez. Foi... Sei lá! Não sei se foi a primeira viagem, coisa assim. Alguma coisa ali me deixou bem... Bem distante da minha realidade, sabe? Bem distante do que eu vivia. Aí eu comecei a gostar. Comecei a usar, comecei a usar... Então comecei a ir para o colégio só para ir mesmo. Comprava uma *bala* nos sem terra e ia para o colégio, e chegava lá e... Às vezes era antes da aula, as vezes era depois. Depois, não tinha hora.

Não comparece na fala de Iberê nenhuma relação maior com a escola; a escola era a praça onde jogava bola, esperava cigarros, que depois foram maconha, e outras drogas. De começo, fazia isso em horas determinadas; depois, qualquer hora. Pode-se dizer que a ideia de escola sofreu apagamentos, em sua memória – ou desde aquele tempo ela já não propunha maior sentido, nem conseguia se contrapuser ao que a rua oferecia a Iberê?

> Assim... No colégio... Eu nunca foi fã de colégio não, sabe? De escola e tal... Eu sempre tava lá. Eu sempre tava fazendo os deveres direito, quando o professor anotava o dever de casa... Sempre eu tava lá, fazia. Sempre entregava e sempre tive boas notas. É tanto que eu nunca , nunca fui... Não, já fui, fui... Fui reprovado uma vez, na quarta série! Aí, nessa quarta série que eu tava sendo reprovado, foi o tempo em que eu comecei... A conhecer assim... A andar com o pessoal... A fazer vandalismo! Esse negócio de sair da escola, e sair arrastando o pé nos lixo... Até chegar em casa, jogando lixo no povo. Jogando coisa assim no meio da rua e... Aquela coisa assim de criança, assim de moleque mesmo, sabe?

Alguns estudiosos das juventudes têm observado o que escutamos de Iberê – eles afirmam que as identidades juvenis, em grande medida, são misturas complexas de grupos e pares, onde a diversão e o lazer vão constituir sua tessitura, senão vejamos o que nos diz (DAYRELL, 2005, p.316):

> Uma série de estudos sinaliza que o grupo de pares, o lazer e a diversão aparecem como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil das camadas populares, sendo em torno dessas atividades que se desenvolvem preferencialmente as relações de sociabilidade e a busca de novas referências na estruturação de identidades individuais e coletivas.

Poderíamos dizer que Iberê possuía amigos da escola que estavam na praça, mas a praça não estava na escola de Iberê? A escola não era dos amigos de Iberê, como a praça parecia ser.

> Ali foi um tempo bom, né? Assim... Em termos assim... Eu não tenho uma lembrança muito boa da escola. Mas também, não tenho assim muito triste, que dê prá chorar e tal! Só que a minha passagem pelo colégio foi assim... Não foi... Eu não fui aquele... Cem. Aquele que tava lá direto, assim, sempre... É... Falando, discutindo e tal! O professor falava e fazia alguma pergunta... Eu nunca levantei a mão prá dar uma resposta. Eu sempre ficava sentado lá atrás, fazendo as molecagens, e ele, o professor, falava: - Iberê! E tal... Num sei o quê, num sei o quê, e tal... Eu me lembro que o Franzé... Acho que foi na sexta série, que o Franzé me perguntou... Nossa, agora pegou! O Franzé me perguntou... Alguma coisa de um... Pronome. Não sei se foi um pronome. Foi alguma coisa assim... Só que eu parei e falei assim:- Ó, eu sei lá! Aí ele falou não... Fiquei assim na doida, e o pessoal todo rindo. Aí eu, nossa! Isso aí foi um chute bem dado! Não. Não sei se foi eu... Sei lá se foi eu que falei! Alguma coisa... Quem eu? É, acho que foi isso. Foi, foi, alguma coisa assim, eu falei: - Quem, eu? Aí escreveu lá: - Quem, eu? Aí eu parei. Parô doutor! Sem saber o que eu tô falando, sem saber o que eu tô sabendo! Mas era, era bem... Bem legal, né? Tanto era que, as más lembranças que eu tenho do colégio, assim que... Tudo começou lá, né? Tudo... O jogo de corda... O jogo de companhia errada... Conhecer novas quebradas... Conhecer novas pessoas e tal... Aí começou tudo de lá. De lá eu acho que prá mim foi um aprendizado, assim... A saber a viver assim, na rua.

As lembranças, que ele pede que lhe acudam, não acusam serem lembranças muito boas – mas também não o fazem recordar outras lembranças muito tristes. Assim, ele lê o que nos parece certo vazio de sentido. O exemplo do pronome mostra bem esse estranhamento da resposta-pergunta: - Quem, eu? , que aconteceu quando o professor se dirigiu a ele. Não parecia haver vínculos com professores – havia uma ou outra pergunta. Um sujeito não comparecia com seu nome ali?

Por outro lado, na escola era onde tudo começou. Com a rapaziada, "tudo começou lá" – "o jogo na companhia errada", "conhecer novas quebradas".

> Até que eu fiz até o segundo ano. Nossa! Foi puxado! Até no segundo ano, eu já tava prá chorar. Tava pedindo prá terminar o terceiro ano prá sair de perto daquilo ali, porque aquilo ali não era bem o meu foco. Não era bem o meu lugar, né? Mas também, eu nunca... Eu nunca fui de tirar nota baixa. Nunca fui de...
>
> Ah! Isso aí eu já fui, ó. Minha mãe sempre ia me buscar na secretaria, ó. Eu sempre tava lá. Quando ela chegava falava: "quando chegar em casa tu vai apanhar!"

> Chegava em casa, dito e feito! O pai perguntava: "- Tava aonde até uma hora dessa?" - ele falava. Era triste nessa hora, mas...
>
> Eu tenho boas recordações também, assim, da escola, né? E sem falar assim, em muitas coisas que eu aprendi. Muitas pessoas que eu conheci. Desde o tempo de criança assim, até a adolescência assim, é... É bom demais, ó. Depois que a pessoa fica de maior, tudo fica difícil. A coisa já fica mais... É isso... (Ele faz uma pausa.)

Quando Iberê diz: "- Eu estava pedindo para terminar o terceiro ano"..., completa "ali não era o meu lugar". Isso nos leva a pensar em sua exclusão. Diz, ainda: "- Eu já tava pra chorar".

A escola, espaço educacional, ao ser vista como um campo representacional da sistematização do saber gera também um espaço institucionalizado em que estabelece uma cultura própria – a cultura escolar. Não fica claro – parece uma região sombreada o como essa cultura comparecia na vida de Iberê. Mas sua própria fala nos evidencia a falta de algo maior que o vinculasse àquela forma de produção de socialidade. E de vida comum. Como Iberê diz, "aquilo durou um certo tempo"... Mas não era mais seu foco, ele fala. No tempo da juventude, outras demandas ele traz consigo, e a escola vai ficar distante das experiências que vai vivendo.

As juventudes, dentro de um conceito polissêmico são entendidas como formas de produção social sobre as idades, campo social e categoria analítica. Pais (1993), Sposito (1993, 2000), Dayrell (2005, p.309-310) já haviam observado que as categorias de idade são construções culturais e que mudam historicamente – o que não significa dizer que elas não tenham um funcionamento efetivo no corpo social; significa que estas categorias que se utiliza para falar de juventudes variam de cultura para cultura e se inserem em contextos sociais e históricos específicos. Desse modo é que as produções sociais do que é juventude "operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais em uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios" (DAYRELL, 2005, p. 310).

Ao abrir esta discussão, Dayrell (2005, p. 309-310) afirma essa vinculação visceral entre as demandas sobre juventudes e o meio social concreto onde se dão essas visões que determinam as expectativas e formas de considerar o que é ser jovem, como se pode ver:

> Considero a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos

> específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Ao falarmos de arte, escola, uso abusivo de drogas e juventudes, nós estamos puxando fios de uma marionete que apresenta as imagens das cenas. Nesse momento, é válido sublinhar que os movimentos reflexivos ou eixos discursivos que estamos a percorrer e que estão acima expostos são de construção mista (MORAES, 2003), e pode-se tratá-los ora com base no processo dedutivo, pois se fizeram existir nas vivências do pesquisador bem antes da estruturação do projeto e do *corpus* da pesquisa de tese, ora foram tratados com base no processo indutivo, sendo parte constitutiva do que transitou do universo particular para o geral.

O caráter indutivo aponta, porém que, uma vez que estas "portas de olhar" foram urdidas substancialmente a partir de questões contidas no *corpus* da pesquisa desta tese, caracterizam os sentidos que caminham do particular para o geral. Entretanto, o elo aglutinador entre estes dois processos, o dedutivo e o indutivo, foi sempre o processo intuitivo; e não poderia ser de outra forma, pois o pesquisador e o artista existentes em mim sempre estiveram caminhando juntos, e ambos são fortemente alimentados pela a intuição em seus processos criativos.

Outro aspecto que vale mencionar é que não se faz uma tese sem a presença preponderante, marcante e efetiva da criatividade, a intuição sendo o principal canal para que a criatividade se faça existir em nossas vidas. Assim sendo, categorizando a arte enquanto manifestação humana capaz de causar no homem alterações de várias naturezas, atuantes em suas zonas de fronteiras tais como: cognitiva, afetiva e sensorial, percebe que em determinados momentos o homem entende o que as imagens da arte lhe comunicam, porém, em outros momentos o homem apenas sente o que estas lhe proporcionam enquanto experiência estética e convívio com os padrões de sentir das culturas.

Esta suspensão do correr da narrativa exige que eu mostre o texto-imagem criado por mim, dentro das ações compostas em grupo, nos dias subsequentes a este em que Iberê contava de sua vida. Assim é que fiz: uma imagem lembrando um caracol, feita da figura do cabo de um violoncelo, que traz acima de si dois ovos, sendo um sobreposto ao outro, e que tem mais acima, Cristo com os braços abertos, liberto.

> A sensação que eu tinha, a respeito do trabalho de Cristo de braços abertos, é que eu sentia como se houvesse uma vontade deles de se libertarem. Das prisões... Da drogadição – a etimologia da palavra refere-se a prisioneiro, a escravo, aquele que está confinado em sua prisão interna. E como uma das formas de tentar fugir das prisões seria criar "viagens", fantasias, eles buscavam substâncias para recobrir sentimentos difíceis de viver.
>
> Como não tinham o controle do que era uma "viagem" ou fantasia, acabavam criando situações estranhas, que se tem denominado paranoia ou outras nomeações... A *nóia, o noiado*... esta palavra mostra-os confusos, e por fim, dependentes. Eles pareciam assumir estas representações e colá-las como se fossem deles. Seriam deles algumas dessas representações?
>
> A colagem que eu fazia com eles era feita com imagens capturadas de revistas, e o próprio folhear da revista, em meio ao vínculo que tínhamos e à fala-escuta, proporcionava uma "viagem" a seus mundos, sem depender de substâncias psicoativas. Isso era objeto de reflexão durante a feitura do trabalho. No caso da colagem.
>
> O estado em que a gente como fazedor de arte consegue adentrar no momento em que se está produzindo um trabalho de arte criava uma sensação de liberdade e experiência que eu percebia ser algo desejado e recorrente na fala dos sujeitos que faziam as colagens comigo, no CAPS AD, como parte das construções dos nossos percursos visuais.
>
> (Jornal da Pesquisa)

Seria importante perceber o sentir como padrão estético também em mim, que estava profundamente envolvido com a produção coletiva que começava a "chamar" os sujeitos-partilhantes que a faziam. A ideia de "estar noiado" parecia-me que inundava o ser como um todo e era comum ouvir dizerem-se "sou noiado". Quando, enfim, veio a pergunta que discutimos em grupo, como um mote: - Sou noiado ou sou artista? E então o campo de sentido foi para outro lugar: não poderíamos ser "outra coisa" além, de noiado? E não se poderia ser as duas coisas?

Obra minha realizada em grupo com os sujeitos-partilhantes, como forma de registrar parte dos meus percursos visuais.

Eu ficava fazendo essa tradução – a pesquisa ou o olhar pesquisador e o do artista que eu também era/sou. Porque eu também compunha minha obra, como vemos acima, enquanto a escuta-fala e o trabalho com as visualidades aconteciam e percorriam o fio da tese junto ao grupo-sujeito. E este fazer artístico que eu fazia com eles/elas durante a feitura da tese me parecia que intermediava nossos diálogos, nosso fazer comum em arte.

> A colagem em seu processo de feitura revela-se como uma captura de duas ou mais imagens que resultam em uma imagem única, mas polissêmica. Algo que eu sempre percebia quando escutava suas histórias. Eles me pareciam colar várias histórias, tentando lhes dar sentido, um sentido único, ou de continuidade, buscando alguma coerência de qualquer natureza. Algo que lhes devolvesse certa inteireza. Era como se o tempo todo eles estivessem montando uma colcha de retalhos que não tinha fim; sempre faltava um pedaço.
>
> Os pedaços das colagens, as histórias partidas, os nexos truncados, as faltas de sentidos, o aspecto inacabado de algumas experimentações, as suspensões, o que faltava me parecia que eles tentavam preencher com substâncias psicoativas. Na colagem eles juntavam os pedaços e havia de tentarmos uma imagem mais inteira.
>
> (Jornal da Pesquisa)

A recorrente narrativa de Tarsila do Amaral, quando me perquiriu: "a gente é artista, ou é "noiado""?, ainda ressoa em mim, feito forte badalada de sino, pois no estômago do organismo vivo da pesquisa desta tese, desde o seu princípio, para mim, vida e arte já eram pele e pelos, carne e unha, vísceras e viver, sentir e pensar; ainda que fossem estranhas entranhas a serem percorridas. Artista? Difícil dizer, pois complexa (ainda) é a compreensão social do que define. Talvez seja necessário refletirmos muito mais (ainda) sobre como passarmos do saber-fazer para o fazer-saber.

"Noiado"? Difícil não sermos, ainda que circunstancialmente, pois "noiado" é uma supressão do termo paranoico. E o que caracteriza a paranoia é o delírio contínuo. Delírio é a alteração da realidade mantida por um longo tempo. Sem desconhecer as realidades da doença mental e a produção de conhecimento que se produziu sobre ela, não raro contraditória, hoje me pergunto, na era de "tempos líquidos" (Bauman): o que se pode entender, devidamente, "por um longo tempo"? Recolocando a questão: seria algo relativo à despotencialização do efeito causado por "alguma coisa"- substância psicoativa, ou uma medida existencial que separa sonhos e desejos da realidade?

Tarsila não estava só no seu perquirir. De alguma forma, eu sabia e sentia já ter me feito àquela pergunta. Agora eu estava diante da possibilidade de prover uma dupla resposta; uma para Tarsila, outra para mim mesmo. De certo, o que eu tinha em mim era o interesse (inter [entre] + esse = entre esse) sempre presente sentimento de formatividade na criação em arte (PAREYSON, 1993) que me mostrava que no fazer criativo em determinado momento o modo de fazer como que leva o sujeito a percorrer caminhos

expressivos que fogem ao controle de seu consciente ou de seu planejamento prévio do que expressar.

Também, o formar obras sinalizava o caminho e me dava suportes no meu caminhar enquanto artista e pesquisador à busca da construção das formas da arte - estes organismos vivos que possuem vidas relativamente próprias e autônomas, singulares, e que por suas abrangências que vão do finito ao infinito, conseguindo abarcar as partes e o todo do plano da obra.

Extrapolando posturas antigas que tentavam prender a arte nos limites do fazer como sendo algo circunscrito à técnica e à habilidade, desassociando estilo de espírito, produção de invenção, sentir e saber em dialogismo e trocas de lugares, vejo que na produção expressiva em pauta, dos sujeitos-partilhantes da pesquisa, havia algo que fugia ao que cada um previamente tencionava expor. Por ser o conteúdo, na verdade, toda a vida do artista, e não o que ele poderia ter delineado ao começar a expressar-se. Como observava Luigi Pareyson (1993, p. 13):

> Na arte, a formatividade se especifica dando-se um conteúdo, uma matéria, uma lei. O conteúdo é toda a vida do artista, sua personalidade no ato de se fazer não apenas energia formante, mas justamente "modos de formar", "estilo", e de estar presente na obra somente como estilo; o que convida a superar a velha querelle de conteudismo e formalismo, porque na arte o espírito é estilo e o estilo espírito, e permite evitar toda diatribe sobre o conceito de "expressão", porque na arte o dizer é o mesmo que o fazer ou o fazer é um dizer.

Mas o caráter formativo em estética, segundo Pareyson (1993), inverte a equação da razão: o inventar se precipita no que se produz conscientemente, trazendo conteúdos inconscientes para serem elaborados pelo sujeito.

Eu tinha (e ainda tenho) como bússola este caráter inventivo que fertiliza a vida consciente. Nele, o fazer é subordinado ao produzir a obra, que por sua vez está à disposição do inventar - no sentido de tornar real o que ainda não existia - operando ao mesmo tempo em que se inventam conteúdos advindos deste enlace consciente e inconsciente, o como fazer, que prossegue buscando novas formas de se reinventar.

Produzindo obras que são resultados das construções e das junções do sentir com o pensar, estes dois caminhos apartados se reúnem na formatividade da obra. No dizer de

Fernando Pessoa: “Tudo que em mim sente já é pensamento, e tudo que em mim pensa já é sentimento”. É que pelo que posso ver a arte nunca se encontra longe do existir humano, e que ela sempre ocupa parte significativa na vida do homem enquanto Ser que cria se expressa e aprende de si neste ato, sendo sabedor do que cria em parte, mas deixando sempre um resto de não saber que o impele à frente.

Sabe-se que no aspecto formativo o homem enquanto ser que cria obras é eternamente insatisfeito por ser inconcluso; o que o leva em direção à formatividade como ato perene da busca do completar-se. A arte para ele se tornou um instrumento nesta busca, tentativa de se tornar alguém para além do que sabe dele mesmo. Alguém que seja capaz de criando criar-se, inventando inventar-se e, assim, capaz de tentar fugir do que se percebe de si como definitivo na existência pessoal.

Nessa medida, como estamos a ver nos sujeitos da pesquisa, a expressividade na arte torna-se por excelência um lugar para o viver que restaura campos do ser vívidos, núcleos de si desconhecidos da pessoa. Novamente Luigi Pareyson (1993, p. 275) alude ao assunto, dizendo:

> No artista nem sempre se pode distinguir a vida da arte, e a arte da vida. Mas o seu próprio viver é já formatividade orientado, de sorte que ele pensa, sente e age por formas, e toda a sua experiência é o viveiro de suas intenções formativas que aí se vão esboçando e daí emergindo, como inúmeros insights sugeridos pela própria vida já colocada sob o signo da arte. Além disso, para ele a arte é razão de vida, a tal ponto nela se empenha com toda sua pessoa e para ela faz confluir toda a sua experiência pessoal intencionalmente dirigida para fins formativos.

Em meio ao nosso fazer artístico na pesquisa, guiado por um método (meta [um fim; para além] + odos [caminhos] = método) de atuação neste Grupo Reflexivo de Narrativas e Visualidades (GRNV), nas idas e vindas aos arredores dos becos e caminhos das localidades que envolviam o CAPS AD, o nosso caminhar pela territorialidade nos sinalizava suportes que eram elementos perfeitos para o nosso sentir/pensar, e nós nos deparávamos com materiais e lugares que nos evocavam sentidos crescentemente novos.

Ora nós nos deparávamos com “restos” de materiais descartados pela comunidade (molduras “velhas”, revistas, pedaços de compensados, caixas de papelão, bandejas de isopor, etc.), como sendo “algo” que não mais lhe servia, mas que nos eram de grandes

valias, pois com eles nós compúnhamos nossos percursos visuais e reinventávamos este formar de que Luigi Pareyson (1993) fala e que possui sua força como impulso vital, que pode dizer mais.

Neste formar obras, contudo, os sujeitos-partilhantes se deparavam com lugares que lhes evocavam lembranças, "viagens", recordações (do latim, *re-cordis*: no seu sentido literal de passar novamente pelo coração) e sensações que mexiam com suas vidas e lhes ajudavam a compor suas narrativas incorporando saberes antigos ou (re)olhando o vivido de outro ponto.

Neste momento de recordar, arte e a vida se fundiam cada vez mais de forma constitutiva da obra e davam corporificações aos percursos visuais que estavam sendo construídos. E eu poderia observar que na construção das obras a busca do conhecer como resultado na obra comparecia, mas também o movimento novo que era uma experiência de si, para os partilhantes. No centro desta busca nós nos situávamos, pois o ato de conhecer em arte é uma implicação que traz o retorno do sujeito ao seu desejo.

Todas estas questões por nós vividas tiveram sempre a arte e os seus processos e procedimentos como suportes e a formatividade vivida dessa forma, com acento na criação, como mola propulsora, pois nós vivíamos o que sentíamos e nos embrenhávamos em nosso sentir fazendo arte e acessando os nossos desejos até então velados. Se "artistas ou "noiados"", nós não sabíamos o que e o quanto; porém, nós sabíamos que naquele momento o que buscávamos estava sendo proporcionado, revelado, ampliado e garantido através da arte em um contexto de grupo, como experiência humana que permeia todo o viver. A este respeito nos diz Luigi Pareyson (1993, p.263):

> Pode-se então dizer, numa expressão um tanto paradoxal, que toda a vida já é "arte" e que a arte justamente enquanto tal é sempre "mais" que pura arte. A formatividade de toda a vida humana e a profunda humanidade da arte são uma dupla garantia não só da acessibilidade dos fatos artísticos, e de sua possibilidade de serem compreendidos por todo o mundo, mas também do lugar central que a arte ocupa na experiência humana.

Nas construções dos nossos percursos visuais e nas nossas narrativas dentro do GRNV, o que nós fazíamos dentro dos nossos processos e procedimentos artísticos resultava sempre (ou quase!) em "obras" originais – porque expressando a singularidade de

cada um. Nesse sentido, eu podia ver que a expressividade, quando calcada em um acento de criação, auxilia os sujeitos a saírem de um lugar homogeneizador (“noiado” era um estereótipo homogeneizador dessa natureza) e chegarem a um autoconhecimento capaz de desvelar suas singularidades. Quer dizer, capaz de fazer frente a um processo coisificador e negador do singular sujeito que cada um era.

Se o nosso fazer era algo relativo aos procedimentos do fazer próprio aos ditos “artistas que vivem exclusivamente no contexto do mercado da arte”, isso não ficava em pauta, afinal de contas, o que buscávamos realizar era a construção dos nossos percursos visuais como forma de produzirmos as nossas narrativas - ainda que o que nós realizávamos apresentasse vigor, originalidade e estivesse prenhe de sentidos e significados próprios à arte como linguagem específica.

Estas questões que, pertinentes ao universo da arte, são trazidas de outro modo por Luigi Pareyson (1993, p. 264), que mostra também neste trabalho de singularização o valor de exemplaridade (os “reconhecimentos”) da obra feita, além do valor humano desta operosidade inexaurível:

> Ora, essas características (da formatividade) constituem a própria estrutura do “realizar”. Pois realizar significa produzir algo que tenha, além de valor intrínseco e sólido, realidade definitiva e irrevogável, que seja ao mesmo tempo perfeitamente individual e por todos reconhecível e que, na própria e circunscrita determinação, reúna aspectos múltiplos, ou melhor, infinitos. Em uma palavra, realizar significa não tanto existenciar um valor, singularizar um universal, concentrar um infinito, mas antes produzir uma existência válida, algo singular e ao mesmo tempo reconhecível por todos, exemplar, um ser definido, e ao mesmo tempo inexaurível e infinito. E essas características se acham punctualmente em toda a operosidade do homem, na medida em que ela seja concludente e realizadora. Nenhuma obra se torna tal a não ser que seja forma, isto é, ao mesmo tempo real e válida, individual e universal, finita e infinita.

O que cada um(a) produzia no grupo-sujeito enquanto jogo estético, como se vem podendo ver, tinha caráter singular para quem fazia, como narrativa visual e também abarcava o que se poderia chamar de “reconhecimentos” feitos pelos outros. Era importante para cada um ser reconhecido pelas pessoas do grupo-sujeito, fazer parte do grupo-sujeito, mostrar-se de determinado jeito na sua arte e no seu dizer/fazer.

Ou seja, fazia-se arte como sendo "algo" da natureza do fazer, da natureza operosidade humana, como dizia Pareyson (1993). Para além do estético (belo) convencionalizado, digamos, adentrava-se no campo constituinte do fazer-se, do fazer a si como sujeito que diz, que se expressa. A experiência estética desenvolvida por nós no GRNV possibilitava, então, nos percebermos situados em diversos planos de nossas realidades, em especial, dentro de nossas potencialidades criativas.

Se para o adicto o "viajar" através do uso de drogas é (também) um ato de aniquilamento do viver, o fazer arte está diretamente ligado ao perceber-se e ao adentrar a potência de vida de que fala Fayga Ostrower. Este desejo de viver, por sua vez está dentro do respeitar-se[20] enquanto sujeito efetivamente capaz de efetuar suas potencialidades criadoras (criativas!) e mobilizadoras do viver, em uma recursividade permanente.

O fazer arte como um jogo estético-social[21], portanto, vejo que proporciona eixamento existencial ao adicto. O adicto que está ali em grupo-sujeito é um Ser com suas partes existenciais em parte desconectadas, e que carecem serem reconstituídas por ele mesmo, de modo que sejam encontradas as suas (novas) coerências organizacionais, que podem auxiliar a convivialidade.

O ser humano, por ser sujeito de convergências e divergências no tocante à composição da sua personalidade, a constitui e a desenvolve por meio de incessantes tramas que dão corpo às experiências existenciais e que fazem as dobras do tecido social do seu mundo. A experiência artística (estética), por sua vez, pode proporcionar possibilidades ao homem de desfrutar de modos experienciais aprofundados, podendo revelar-lhe valores existenciais que passam a conduzi-lo cada vez mais em direção às suas exigências pessoais, não deixando que o sujeito seja presa fácil de coações que o arraste "para fora de si mesmo", em um alheamento redutor de sua vontade de viver e ser.

A arte, nessa medida, proporciona ao sujeito "algo" que o torna capaz de revelar o que há de melhor em si mesmo, quer seja no plano estético, no plano ético ou no plano da confiança (*fiducia*) – e isso é algo possível somente se existe o envolvimento com a fé

[20] - "Respeitar significa conceber liberdade a cada realidade para ser o que é e o que está chamada a dar de si". QUINTÁS (1993, p. 20)

[21] - Estético-social aqui, no que diz respeito ao fazer arte, não implicado no inserir-se no circuito nem no contexto mercadológico artístico, mas, um fazer arte aonde à arte assume o percurso do "caminhar para si".

(*fides*) e a com a fidelidade (*fidelitas*) através do afloramento do prazer que anima (de alma) que vivifica a sua vivência. Alfonso López Quintás (1993, p. 16), a este respeito nos diz:

> Se se analisar com finura metodológica a articulação interna da experiência artística, descobre-se nela uma trama fecunda de apelações e respostas, e se adivinha o nexo que existe entre a entrega a instâncias valiosas e o Ascenso ao melhor de si mesmo. Este nexo e aquela trama constituem também os dois pilares da experiência ética e religiosa. Em cursos de estética ministrados a artistas, bom número de mentes entusiasmadas com a experiência artística, mas pouco sensíveis à experiência ética e religiosa, se surpreendem gratamente quando se lhes faz ver que essas três formas de experiência apresentam uma estrutura muito afim. Nos três casos o homem deve se arriscar a sair de si para se entregar confiantemente a uma realidade que em princípio se apresenta como distinta, distante e alheia. Tal entrega parece implicar inevitavelmente a tão temida alienação. Toda a arte de viver consiste precisamente em conseguir a intimidade através do risco de se alhear e se alienar. Como é possível esta estranha consecução, aparentemente paradoxal, só se compreende quando se analisa a fundo o tipo singular de realidades que dão lugar à experiência estética, ética e religiosa.

O ambiente da arte é permeado, ainda, de eficiências que podem dar dinamismos e sentidos à vida quem o encarna e se deixar envolver. O artista tem em si a potência peculiar de intuir as tramas relacionais que envolvem a realidade, de forma que possa expressar e dar corpo a acontecimentos e percepções, mediante composições do sensível por meio de figuras simbólicas carregadas de sentidos, fazendo existir o que ainda não tinha se apresentado à realidade, impregnando o viver de sentidos próprios e pessoais. Como novamente nos alude Alfonso López Quintás (1993, p. 19):

> A evidência luminosa (*aletheia*) deste aumento do rela constitui a verdade artística, que é em todo rigor um modo de verdade "poiética" – criadora. "O pensamento poiético faz viver entre nós aquilo que ainda não existe", escreveu Paul Valéry. Neste sentido, a arte é mais real do que a história – como sugeriu Aristóteles em sua Poética – porque reproduz o real num estado de maior ambitalização, de realização mais ampla, e, portanto, de clarificação mais alta, pois o sentido da realidade é iluminado na entre-mistura de entidades que se unem entre si para se complementarem. O jogo estético, como todo jogo autêntico, não só imita o real; cria âmbitos e produz sentido.

A construção da experiência estética (artística), devidamente compreendida e vivida em sua ampla articulação[22] interior, como estamos a ver nas narrativas destes

[22] - Articulação que tem na sua raiz etimológica no termo arte.

sujeitos-partilhantes da pesquisa, nos possibilita evidenciar blocos de questões pessoais e coletivas – grupais – que servem como guias que nos conduzem em direção aos possíveis e prováveis eixamentos existenciais.

Além destes aspectos, de estar ali na obra, temos a ressonância do que se diz no mundo, pela arte, expressa pelo sujeito como importante. É oportuno trazer aqui trechos de uma narrativa de um sujeito-partilhante, Raimundo Cela, quando ele diz:

> - "E o que não me deixa desandar é o foco no meu trabalho, que às vezes quando eu tô trabalhando nele eu esqueço que eu tenho um mundo lá fora, o meu mundo é aquele que eu tô trabalhando nele; meu mundo é aquele dali (*eu sou ali*), que eu ali tô (*inteiro*), e eu me esqueço de tudo".
>
> - "Sabendo que tem um talento dentro das mãos, um talento dentro da pessoa, eu não sou muito ganancioso na questão do dinheiro, Eu nunca fui muito ganancioso e a questão, até uma coisa que eu faço meio errado, a questão do meu trabalho, eu não boto preço lá em cima, eu gosto de ver o resultado, eu gosto de ver a pessoa comprando e me elogiando".

A arte que vimos expressa neste movimento dos sujeitos de narrar-se pela fala e por meio de seus percursos visuais, evidencia uma produção social que efetiva, portanto, eixamento no sujeito-partilhante em tratamento de dependência química, além de instaurar potenciais criadores na trama da realidade de quem a torna parte inserida de sua vida. Tal inserção poderá proporcionar descobertas importantes no processo de formação e de ampliação da individuação do sujeito-partilhante que busca compreender sua situação, no que diz respeito ao que se passa em sua vida, como forma de mudar o "rumo" de sua existência, no que percebe como necessário. Alfonso López Quintás (1993, p. 20) em seu estudo sobre estética anunciava que a arte requer tomar-se certa distância com relação ao próprio desejo, e penso que isso impõe certo deslocamento do olhar para si mesmo, como pude ver nos sujeitos do CAPS AD em sua expressividade. O que diz o autor:

> A experiência artística só pode ocorrer se o sujeito que deseja realizá-la adotar uma atitude de "desinteresse", de desapego em relação às preocupações e desejos que agitam a vida cotidiana. Enquanto o horror não se mudar em assombro, não se inicia a experiência do sublime. Se estamos angustiados pelo medo de perecer numa borrasca, somos incapazes de contemplar o mar embravecido a partir da perspectiva estética. A adesão a ganhos ou perdas imediatas impede que se tome distância e se faça jogo estético com uma realidade ou acontecimento.

No caminhar do grupo-sujeito era perceptível para mim o valor humano e artístico da experiência expressiva vivida com visualidades e narrativas. A arte funcionava, ali, eu me dava conta, como uma excelente motivadora da expansão da consciência de si, que se sedimentava algumas novas bases do compreender a realidade que cada sujeito-partilhante vivia.

Em relação aos sujeitos-partilhantes circunscritos nesta tese, eu posso dizer que havia certo movimento de "dar sentido" e de "dar inteireza" ao que era fragmentado e colocado sobre si de modo adulterado, levando a alheamentos do sujeito. Dessa forma, a arte para eles teve a importância de lhes proporcionar não só a expansão de suas consciências, no sentido literal do termo, mas lhes proporcionou (também) a possibilidade deles se perceberem enquanto pessoas potencialmente criativas e capazes de efetivarem registros simbólicos de suas vidas através de constructos estéticos que lhes foram uma espécie de bússola a sinalizar caminhos. Sinalizava, como se tem podido ver, caminhos a serem percorridos durante suas estadas dentro do grupo de pesquisa; mas também movimentos que estes poderiam seguir na busca pessoal de se perceberem como seres capazes de prosseguir rejeitando a coisificação de si.

Dentro da perspectiva do existir, seria a arte linha de fuga ou ponto de convergência de diversos eus que somos? Se quisermos saber de certo, cada um de nós terá que esboçar o desenho do mapa que servirá de guia para a sua vida, na certeza de que desenhar implica correr o risco de ser e de perceber-se vivo, em uma eterna novidade de ser, em um arriscar-se constante.

Como nos adverte Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia (1996), a reflexão crítica sobre as nossas práticas – e eu diria, também sobre a pesquisa, no seio mesmo dela - são exigências de transformações sujeito-mundos. Nesta perspectiva, ao se problematizar a educação, opera-se superações que resultam em termos novos. Nesse caminho, o diálogo cria mundos, como diz Freire (1983, p.78-79):

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se

> tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ´argumentos de autoridade´ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Embora a escola possa ser vista como um campo segmentado da educação em que o saber nela se encontra sistematizado e "preso em grades curriculares" que têm as funções de servirem como referências para as socializações, para as normatizações sociais, para o assujeitamento, para a utilização na vida profissional do conhecimento escolarizado e para o balizamento do convívio social, a escola é também lugar de devires, espaço-tempo de crítica e utopia, podendo situar-se no contexto existencial das instituições surgidas na modernidade e que assumem ter como função construir o novo sujeito coletivo.

Nessa perspectiva, dialogo com Carrano (2005, p.155), quando o autor nos diz que a escola parece rejeitar as formas de convívio não escolares, sendo pouco tolerante com o mundo extraescolar que caracteriza as juventudes:

> O processo de escolarização foi também um amplo processo de mudança de prioridades culturais. A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas fundamentalmente para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista. A educação escolar seguiu um longo caminho, rejeitando outras formas de convívio social e transmissão de conhecimentos que não espelhavam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares. Ainda hoje, muito do que se entende como currículos multiculturais se aproxima daquilo que Pierre Bourdieu denominou ´estratégias de condescendência´ ante às culturas não-escolares, ou seja, a instituição escolar seria tolerante com manifestações culturais extraescolares, desde que estas confirmassem, ou mesmo não atrapalhassem em demasia, os tempos, os espaços e lógicas organizadoras da instituição.

Os espaços e lógicas juvenis parecem não caber nas experimentações dos jovens e eles se sentem "fora de foco" na escola, como dizia Iberê. E eu me via pensando: pode-se dizer que os educandos como Iberê se sentem peças do jogo da escola e das ruas ou sujeito deles? Como passar de um lugar de objeto para o de sujeito? Veja-se que parece haver uma sujeitificação da droga, no relato de Antônio Bandeira:

> E no passar do tempo eu voltei a estudar, graças a Deus, e infelizmente tive outra recaída de novo de álcool. E eu acho que... Eu acho não, eu tenho tanta certeza, que o meu fundo de poço na minha vida foi quando eu caí na armadilha do crack.

> Em 2006 para 2007, eu me aprofundei muito nessa droga maldita. Infelizmente, essa droga veio para destruir os castelos de sonho de muita gente. E eu acho que Deus é tão bom que ele colocou o CAPS no meu caminho. É...
> Eu conheci profissionais altamente capacitados, pessoas muito boas. Foi aqui que eu aprendi a ter um bom diálogo, palavra de conforto, incentivo. Coisa que eu não tive na minha família. Minha família só sabia me criticar, me chamava de "sem futuro", de "ovelha negra", e dizia que eu não dava para prestar.

De onde viria este "estar diante do futuro e da própria vida" como objeto?

Categorizando juventudes e os seus marcadores juvenis, faz-se necessário, de certa forma, agora, abordar os três eixos que compõem e dão sustentação à constituição moderna da juventude enquanto categoria social, e que partilham da gama de componentes simbólicos que são produzidos para envolver as juventudes em um jogo social, no qual ora os jovens são jogadores, ora são peças deste jogo, como nos diz Freire Filho (2008, p. 42-43):

> Instigado por sua popularidade mercadológica e relevância política, resolvi pesquisar, há dois anos, a configuração de quadros midiáticos de referência com base nos quais as populações designadas jovens podem moldar, regular e avaliar suas vidas, ações e aspirações, posicionando-se socialmente e experienciando intimamente sua mocidade. Meu principal objetivo é, em linhas gerais, elucidar as continuidades e as descontinuidades entre as maneiras de falar (e atuar) sobre o ´problema da adolescência´ e a ´questão juvenil´ dentro da racionalidade governamental neoliberal e aquelas que predominaram no passado. Embora possa recorrer, eventualmente, a outros materiais empíricos, concentro-me na análise dos discursos a respeito dos prazeres e dos riscos de ser um jovem brasileiro no século XXI, veiculados em revistas semanais de informação.

Ainda seguindo as trilhas das juventudes deixadas pelos seus códigos e símbolos vivenciados dentro dos jogos midiáticos e sociais que circulam no corpo social, faço reverberar o diálogo com Freire Filho (2008, p.43-44), quando o autor nos diz do avatar tecnológico das juventudes e sua inanição voluntária:

> A mal dissimulada poção mercadológica evidencia-se pelo enfoque exclusivo na inanição voluntária, em vez da compulsória; pelos alertas contra os perigos do consumo do ecstasy, em detrimento do uso mais amplamente disseminado do crak e dos solventes; pela abordagem do hip hop como apenas mais uma oferta do ´supermercado de estilos´ pós-moderno, desassociando-se dos movimentos por cidadania e igualdade racial; pelas embevecidas descrições do quarto ´cada vez mais tecnológico´ da garotada, sem alusão às condições de habitação da maioria da ´tribo´; pelo esclarecimento das dúvidas na hora de escolher a profissão, um curso de intercâmbio ou um roteiro de viagem (´Ir para a Disney hoje é trivial. Os teens já dispõem de facilidades até para conhecer lugares exóticos´, afiança Veja Especial Jovens, setembro de 2001, p.80), sem qualquer menção à baixa qualidade da rede pública de ensino e à falta de opções de lazer e de perspectivas de realização profissional da ´galera´ menos ´descolada´ (dos constrangimentos estruturais, supõe-se).

E como a galera menos descolada dos constrangimentos estruturais se percebe vivendo o tempo da juventude?

> Eu sou lá do Maranhão. Nós viemos aqui prá Fortaleza. Aí minha mãe colocou a gente numa escola.Quando eu me lembro, eu já tava... Eu já era assim, mais ou menos de... De aceleração né? Porque eu já tinha feito a primeira e a segunda. Era... Eu já tinha feito a primeira e a segunda, mas eu não entendo como é esse negócio aí não! Foi no colégio ali. Aí foi da aceleração até... Até a... A quinta, sexta... Eu ainda me lembro assim que colégio eu era bem... Bem é... Como eu posso falar? Eu não era quieto, mas assim também eu não era capeta! Mas também não era santinho não! E... Era bem legal né? O tempo lá que eu ficava e estudava lá e tudo... Tinha aquela galera lá que... Que falava, brincava. Outros que queriam arengar, tipo aqueles *bulling né?* Que falavam né? E tudo. Só que eu nunca fui assim, de fazer *bulling* com ninguém, né? Nem fizeram comigo. Também nunca deixei né? Acho que era isso. E assim...

Observe-se como os adolescentes que vivenciam a saída da escola cedo, quando se percebem na escola já se veem vivendo algum tipo de situação de exceção – a aceleração mencionada acima não é casual. E logo mais se percebem experimentando drogas na escola, como narra Iberê:

> O meu primeiro contato assim, com a droga, eu acho que foi... Foi na sexta... Não! Eu acho que foi na quinta série... Eu tava lá no Monsenhor Linhares, dentro da Parquelândia e lá depois da aula os moleques lá que tavam comigo e outros caras maior né? Bolando lá assim, e tal, fechando né? Nós ficamos assim... Aí os caras... Um amigo meu lá que tava perguntando... Qual era? Me viu assim eu olhando. E quando eu tava assim jogando, e quando eles começaram a fumar assim... Eu fiquei... Nossa! Como será isso aí? E tal... Aí eu fiquei olhando assim... E aí eu... Ei, eu posso ir aí? Ele disse: "Não, pode, vai!" Passou assim, aí eu peguei e experimentei... Prá mim foi normal. Foi uma coisa assim... Foi a primeira vez, foi... É, eu não sei bem explicar né? Foi... Eu fiquei... Num me lembro direito como é né? Como é ser... Sei que...

Nem lembro direito como é ser... – diz Iberê. Lacunoso discurso, mas preciso em seus silêncios e margens. De escola em escola, termina Iberê o nono ano e começa o segundo grau no Colégio Joaquim Nogueira. Lá, diz Iberê, "a maconha rolava era dentro da sala de aula mesmo", senão vejamos:

> Quando eu terminei tudo... Oitavo... Nono ano, né? Oitava série, prá ir pro primeiro ano, aí eu fui pro... Joaquim Nogueira. Joaquim Nogueira sabe como é, né? Joaquim Nogueira é... (Trecho confuso) Aqueles caras que andam de skate e tudo... E lá rolava era... Num era brincadeira não, mas a maconha lá rolava era dentro da sala mesmo! Era só o tempo que o professor fazia a pausa dele né? Do intervalo e tudo e tal... No intervalo eles iam prá sala dos professores se trancavam lá e... Ninguém mais saía, ficava só o doido lá dos alunos mesmo endoidando lá pelos corredores e... Quando era as sala assim, as nossa sala era as última, as última sala assim, fechada né? Cum os combongós prá lá, aí o pessoal: - Vixe! Dentro da sala mesmo né? Isso aí foi o que mais me prendeu, né? Foi mais... As meninas começaram a chegar.

Junto aos grupos com quem ficava, a partir da saída da escola, Iberê experimentava de tudo, segundo suas próprias palavras. E tenta, também, observar em sua narrativa o tempo da vida passando; nele, o esforço de "tentar dar um tempo" parando o uso abusivo de drogas:

> Começaram a chamar a gente prá sair, ir prá praia e tudo... Ir prá ponte metálica à noite, beber... Essas coisas toda assim... E aí a gente foi nessa curtição assim de ir prá... Prá praia e tudo, coisa aí que eu... Eles me apresentaram aí a cocaína e tal assim... Aí eu fiquei olhando assim... Eles lá cheiravam e tudo. E ficavam bebendo e eu ficava naquela... Não, eu tô meio excluído assim... Eu me sentia meio excluído né? Aí eu chegava e eles diziam: "Pô, aí vai uma prá tu aí?" Beleza né? Fui. Foi a primeira vez e aí eu fiquei naquele preço né? Aquele negócio assim e tal... Aí comecei a beber. E foi nesse dia aí o que mais me matou foi ela mesma, né? Porque foi o que mais me prendeu! Que... Não, mais me prendeu não, né? Por que... Eu acho que mais me prendeu mesmo foi a maconha, só que foi o que me destruiu mesmo, né? Que me fez eu enlouquecer foi só ela mesma aí! Quando eu caí na real assim, que eu tava quase prá morrer mesmo, aí eu... Não, eu vou dar um tempo e tudo... Só que nisso, nisso já foi... Uns... Um ano atrás... Ou um ano e meio, por aí. É, um ano e meio, por aí. Eles vieram aqui, tudo... Aí... Eu tava trabalhando aqui atrás, aqui no Ari mais o meu pai. Aí ele disse: "- Vamos, vamos ali!" (Era o CAPS AD.) Aí, nós foi: eu, o pai e a mãe. Quando nós chegamos aqui, o pai disse: - Coisô aí e tudo, né?

A escola quer seja como educação formal, ou educação experiencial para a vida, em conformidades com os pensamentos de Josso (2004) e com Dewey (1985), resulta por dispor de ferramentas indispensáveis à relação entre os indivíduos e à transmissão a cultura. Entretanto a escola, como hoje está, em um contexto de capitalismo globalizado, apesar de esforços de resistência de diversos segmentos sociais, serve também como núcleo de segregação e apartação social, como afirma Cortella (1998, p.117): "O resultado mais forte desse apartamento entre o universo vivencial dos alunos e os conteúdos escolares dá-se na diferente avaliação sobre a escola que é feita por docentes e discentes".

Os grupos de pares, porém, com seus estilos de vida levam às adesões que parecem ganhar relevo em um vazio de projetos de futuro, como se observa em Iberê. Como nos traz Dayrell (2007, p. 1110): Nesse contexto, ganham relevâncias os grupos culturais. As pesquisas indicam que a adesão a um dos mais variados estilos existentes no meio popular ganha um papel significativo na vida dos jovens.

Categorizando as drogas dentro das dimensões sociais que as produzem, as consomem e que, ao mesmo tempo, as discriminam, tornando-as algo muito próximo do que possa parecer "infernal", ou seja, algo pertencente ao inferno, e não, como de fato é, algo próprio do mundo terreno, do mundo de todos nós, nessa perspectiva, e cada vez mais buscando meios que levem a uma maior compreensão sobre este universo, que foi objeto desta tese, trago Pais (2001, p.258), quando ele tenciona a busca de sentido (ou sua falta) com a experiência das margens:

> Quando a vida parece estar num beco sem saída, há que criar novas cenas de vida, novas personagens, novas formas de pressionar dinheiro – *per fás et per nefas* (por meios lícitos ou ilícitos) e *pro ara et focis* (ou seja, no interesse próprio). Ao viverem num contexto de forte exclusão social, e ao serem repelidos cada vez mais para as margens da sociedade, as suas condutas tornam-se, compreensivelmente, marginais. As suas vidas perdem sentido. São drogas de vida. De uma vida subordinada às drogas, numa ilusão de busca de sentido.

Ainda referindo-me aos processos de uso abusivo[23] de drogas, devo enfocar suas ligações com o mundo da violência, da criminalidade, da segregação, da visibilidade mediante o negativo, do sofrimento e das buscas de pertencimentos inscritas no imaginário popular e que instalam e demarcam o cotidiano dos sujeitos em questão.

As estatísticas apontam para o agravo das condições de vida da maioria dos jovens brasileiros, que são cerca de 34 milhões entre os 15 e 24 anos – algo entorno de 20% da população nacional – sendo que desses 80% residem em áreas urbanas. O desemprego, por exemplo, que atinge toda a população em idade ativa, foi especialmente agudo entre os jovens; na década de 90, 62,2% dos que perderam emprego eram jovens. As principais causas de mortes (70%) são causadas por fatores externos (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios). Entre 1991 e 2000, a taxa de homicídio entre a população juvenil

[23] O uso abusivo de drogas é um conceito da saúde, devemos sublinhar, que ao invés de nomear o sujeito ele todo como "drogado", como muitas vezes se faz, com essa nomeação – sujeito em uso abusivo de drogas - refere-se a um comportamento do sujeito. Assim, não se vela o sujeito em suas outras dimensões, mas se localiza um problema nele – o uso abusivo de drogas.

saltou de 66,5% para 98,8% por 100 mil mortos; índices bastante superiores a alguns países em estado de guerra declarada (CARRANO & DAYRELL, 2002).

O Censo realizado no ano 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que a maioria dos jovens vivia em famílias com renda per capita inferior ao salário mínimo nacional (R$ 151,00 em julho de 2000), e 12,2% (4,2 milhões) desses jovens se encontravam em famílias com rendas per capita de até do salário mínimo.

Apenas 41,3% (14,1 milhões) dos jovens de 15 a 24 anos viviam em famílias com renda per capita acima de um salário mínimo.

O Censo do IBGE indicou também que a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos de idade passou de 55,3% para 78,8%. Os jovens possuem hoje mais acesso à escolarização formal e nela permanecem por mais tempo, ainda que essa permanência se caracterize, em larga escala, por reprovações sistemáticas que criam graves distorções entre idade ideal e série escolar. Em relação aos que têm entre 18 e 19 anos de idade, a proporção é menor: apenas 50,3% de jovens desse grupo estudavam na ocasião do último recenseamento nacional. Entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%, dado que indica o peso da necessidade do trabalho e o baixo contingente de jovens cursando níveis superiores de escolaridade.

Entre 1991 e o ano 2000, a escolaridade das pessoas de 10 anos ou mais de idade melhorou no país. Houve redução na proporção das menos instruídas (19% contra 10%) e aumento na proporção das que tinham 11 anos ou mais de estudo (13,8% contra 19,0%). Em que pese à melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que os desafios para a consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda se encontra longe de ser superada no Brasil. A maioria dos jovens da rede pública ainda se encontra cursando as primeiras oito séries do ensino fundamental. O mesmo Censo 2000 que apontou a extensão do acesso à escolarização para um maior contingente de jovens brasileiros revelou, também, dados preocupantes sobre o atraso escolar no ensino público. Na faixa etária de 15 a 17 anos, mais da metade dos jovens que estudam (52,6%) estão matriculados ainda no ensino fundamental, onde regularmente deveriam estar apenas crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos (CARRANO & PEREGRINO, 2005, p. 02-03).

Assim é que nos *scripts* dos jovens vê-se surgir uma espécie de “manual simbólico de regras de conduta aceitáveis e inaceitáveis”, que instaura e afirma a aqui denominada “cultura de rua” como um não-lugar. Potencializador dos encontros juvenis?

> Quando eu via Iberê contar de seus scripts de uso de drogas, não deixava de comparar a sua execução primorosa nos trabalhos artísticos a seu descontrole anunciado por ele mesmo, depois a sós comigo. A questão da incontinência ou da compulsão pela droga chegava realmente a associar-se à violência, em seus vários matizes.
>
> (Jornal da Pesquisa)

Se for espaço de encontros, esse não-lugar da rua como mencionei acima, percebo também que é espaço que deixa ver a incontinência advinda da experiência com as drogas. Esta questão é levantada como problema por Rocha & Silva (2008, p.123), quando os autores a respeito de suas pesquisas nos dizem:

> Experiências como essas são associadas a uma ´ausência de controle´ e à entrada em um campo cíclico, labiríntico, no qual se perde autonomia e se provoca o sofrimento alheio, ainda que de forma involuntária. Isso não impede, contudo, a forte presença dessas práticas em inúmeros momentos do dia e em praticamente todos os locais de encontro juvenil observados. Justificando essa inserção, as explicações sociais convivem com a identificação de fatores culturais e psicológicos mais sutis, muitos deles indiretamente relacionados à lógica consumista e à sociedade da comunicação, marcados pelo excesso, pela urgência do viver o ´aqui e agora´ e pela busca desenfreada de reconhecimento, visibilidade e de um prazer amplo e imediato. Inseridos, muitas vezes, em condições de protagonismo, na cultura da visualização e da transparência, boa parte dos jovens urbanos de metrópoles brasileiras rejeitam incisivamente traços comportamentais que lhes pareçam validar preceitos moralistas e tendem a enquadrar na pecha ´hipocrisia´ um sem-número de posturas, falas e atitudes.

Vimos aqui o entre-lugar da rua, chamando as experimentações na escola e fora dela, até a chegada ao CAPS AD. Pensar a construção das experimentações, portanto, também dos saberes para além dos muros da escola é uma preocupação importante neste momento em que uma parte significativa da sociedade se encontra refém de certo estado de desordem civil proporcionada pela capitalização do viver. A mesma parcela da sociedade que se encontra refém desse estado de quase anomia é de certa forma, ao mesmo tempo, contraditoriamente, protagonista e vítima, causando para si e para as outras pessoas verdadeiros conflitos sociais que efetivam e potencializam faltas de perspectivas claras (a curto e em médio prazo) para as juventudes, capazes de emergir também dentro da escola formal.

Ainda dentro desta perspectiva, Canclini (2005, p.29-30) nos leva a refletir sobre o lugar de sujeito – a procura do sujeito – na arte, no momento do capitalismo mundializado, hoje, nos termos:

> O que é um lugar na mundialização? Quem fala e a partir de onde? O que significam estes desacordos entre jogos e atores, triunfos militares e fracassos político-culturais, difusão mundial e projetos criativos? O fascínio de estar em toda parte e o desassossego de não estar em nenhuma com segurança, de ser muitos e não ser ninguém muda o debate sobre a possibilidade de ser sujeito: já aprendemos nos estudos sobre a configuração imaginária do social o quanto de construídos ou simulados os processos sociais e os sujeitos podem ter. Talvez esteja começando um tempo de reconstruções para atuarmos como atores verossímeis, capazes de fazer pactos sociais confiáveis, com alguma duração, em interseções compartilhadas. Por que a arte recente está redescobrindo o sujeito ou busca recriá-lo?
>
> (Grifo meu.)

A instauração do novo, essa dimensão utópica presente em todos os tempos da história, interage com os contextos de luta por preservação ao lado de lutas por mudanças e, nesse embate, parece-me importante desvelar a lógica de mercado, do Estado e o princípio de comunidade. Neste desvelamento, a reflexão sobre o diálogo intergeracional tem lugar. Que conteúdos novos são elaborados dentro dessa desconstrução e construção permanente? A sistematização dos conhecimentos e a transmissão de saberes sociais estão a lidar com esses processos de (des)construção de saberes por parte dos indivíduos e a educação requer o trabalho com esses diálogos.

> Aqui, em nova ação maiêutica, mais uma vez indagava: o que proporcionam as experiências estéticas que eu fazia? Estávamos a rever o que os educandos buscavam quando os conteúdos das *grades* escolares lhes permitiam? A rua seria essa tentativa de ir mais além em um encontrar a si mesmo que a escola embaçava? Seria outra forma de vivenciar os conteúdos sistematizados e transmitidos pela escola? Ou seria uma maneira de dizer: do modo como estão as coisas, para me manter saudável, somente inventando algo novo? E o que seria esse "algo novo"? O que levava as pessoas a experimentarem o novo nessa forma - unindo gozo e sofrimento? A arte seria aqui uma espécie de micro-estética do cotidiano, no sentido de tentar refazer a relação com a vida, em uma chave criativa? Ao ver as mãos com tigres, de Iberê, eu pensava neste poder de refazimento que eu via no uso de materiais cotidianos (repare a moldura com papel feito de filtro de papel de café.)
>
> (Jornal da Pesquisa)

Detalhe da produção visual do sujeito-partilhante Iberê Camargo.

Ao ver os trabalhos de Iberê, eu pensava em termos de microestética do cotidiano, essa possibilidade de fazer do cotidiano lugar de criação do novo em si mesmo, independente (ou apesar) das exclusões no mercado de bens simbólicos da arte.

Sobre à micro-estética do cotidiano, Pereira (1986, p. 80-81) diferenciava a Estética com E maiúsculo e o campo da micro-estética, como se pode ver:

> Há uma Estética com E maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina. A ela vou me referir como macroestética. Há outra estética que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. A ela vou me referir como microestética. Macro e micro, aqui, não são designações de quantidade ou extensão, mas se referem à natureza e à ordem de existencialização. (...) A macroestética é a institucionalização de formas atualizadas de viver a processualidade de estados radicais de ser (nomeados como o belo, a beleza, a criatividade, enfim). A microestética é a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular.

Caminhando por entre os becos estreitos que fazem e ilustram a estética do cotidiano dos sujeitos pesquisados nesta tese, eu prosseguia na busca de compreender como cada indivíduo compõe, produz e organiza suas subjetividades e dessa forma constrói os seus sentidos existenciais dentro dos seus percursos. As mãos de Iberê e os caixotes de maçãs apanhados nas ruas, a voracidade com que punha seu texto visual, ansioso por ver e sentir-se de outro lugar, me fazia acordar para uma reflexão sobre a arte cotidiana.

Richter (2003, p.20-21) sinalizando o valor da estética presente na vida comum sublinhando da reflexão de Pereira (1996) o aspecto de que ela seria "uma tentativa de ressignificação da estética".

> A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. Marcos Villela Pereira (1996, p.85) desenvolve o que chama de uma ´tentativa de ressignificação´ da estética, que pode ser muito útil para o estudo sobre a estética do cotidiano. O autor busca resgatar uma ´diferença dentro da estática´, que ele estabelece pelas designações de ´macro-estética´ e ´micro-estética´, esclarecendo que não se trata de designações de qualidade ou extensão, mas ´se referem à natureza e à ordem de existencialização´.

E desenvolve mais a autora, acrescentando a este aspecto que ela nomeia como "da ordem da existencialização" o aspecto da micro-estética como sendo a maneira como produzindo obras vamos produzindo nossa subjetividade, e mostrando como "o mundo toma sentido para nós", como afirma o texto:

> Assim, para o autor, a macroestética refere-se a ´uma Estética com ´E´ maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina´. Já a microestética ´se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade... é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática´. Estabelecendo mais claramente a distinção entre a macro e a microetética, diz o autor: ´Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante (por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade), enquanto a segunda é processo de produção de subjetividades´. Dessa forma, a estética tem a ver com a maneira pela qual o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos´.
>
> (RICHTER, 1996, p.127).

Como tão bem nos apresenta Adélia Prado (1991):

> Minha mãe cozinhava exatamente:
> Arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.
> Mas cantava.
> (´Solar´)

Eu concordava com estas reflexões, mas pensava que, sobretudo, havia, nos sujeitos-partilhantes do meu grupo-sujeito ali, da pesquisa, um desejo não camuflado de ver em si algo mais do que o lugar que lhes era dado socialmente, de ser um sujeito "drogado". Dessa maneira era que ao invés de supervalorar o aspecto de que a micro-estética seria "uma tentativa de ressignificação da estética", eu via mais preponderante o fato de ser ela "uma tentativa de ressignificação de si".

Estas eram algumas questões que eu refletia com as problematizações dessa tese, no tocante ao fazer arte do grupo-sujeito da pesquisa. Ao me dar conta destas questões, tinha algo que me parecia importante e que eu deveria sublinhar: a relação educador e educando no contexto da produção artística. Em seu livro Psicologia e Arte, Giuliana Bilbao (2004), que é psicóloga e artista, buscava compreender a prática e a validade da arteterapia e levantava algumas questões sobre isso. Com suas palavras, nos diz Bilbao (2004, p.09-10):

> Se eu pensar que alguém sofre porque suas vontades são reprimidas, então é verdade que, para ajudá-la, deverei lidar com a repressão dessas vontades, assim como se eu pensar que uma pessoa sofre porque seu ambiente é tão mal estruturado e tem poucos aspectos positivos, é verdade que a sua saúde dependerá de uma reforma ambiental. E onde entra a arte nisso tudo? Bem, alguns autores brasileiros e outros internacionais escreveram sobre o valor terapêutico da arte. ´A arte ajuda o ser humano´, ´a arte catalisa o processo da psicoterapia´, ´a arte é uma forma de baixo risco para entrar em sentimentos de alto risco´ etc.

Seria isso? – pergunta-se Bilbao. Assim sendo, evidencio que, no bojo dessa tese, o cimento que dá liga, fazendo articulações e junturas entre a educação propiciada na escola através da arte (Arte-Educação), e a saúde por meio da terapia que tem na arte o seu principal suporte (Arteterapia) é o aspecto relacional que nestes contextos se vivencia.

Na relação eu e tu, vivenciada na arteterapia, e que é realizada dentro do CAPS AD da SER III, como na escola, vivenciada mais coletivamente, há um lugar de encontro também com o outro – e os outros que o que foi expresso na arte traz. Isso faz da arte um lugar de partilha singular.

> Lembrava-me que *Ars*, palavra latina, matriz da portuguesa arte, que está na raiz do verbo articular, denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo. É esta a bússola que me orientou e guiou buscando delimitar e justificar o meu objeto desta tese, bem como articulou algo em mim, fazendo junturas que me possibilitaram realizar uma volta também sobre mim mesmo. Ao ouvir as narrativas, pensei então que era como se o expresso na obra – cotidiana – fosse um refazer o olhar para o que escapava. E que na micro-estética do cotidiano se acendia.
> (Diário da Pesquisa)

Eisner observa que Dewey já denominava de "propósito flexível" aos objetivos que se sustentam "nas características emergentes que aparecem no próprio campo das relações" e que se observa quando nos mantemos flexíveis ao invés de mantermos objetivos previa e rigidamente definidos nas construções da arte. Vejamos como Eisner expõe este aspecto da liberdade de construir objetivos que se utilizam dos elementos advindos do próprio processo formador das obras:

> Este processo de mudança e objectivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama "propósito flexível". O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objectivos predefinidos quando as oportunidades de melhores aparecem. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. (...) A procura ou, pelo menos, a exploração da surpresa numa era de responsabilidade é paradoxal. Tal como foi indicado anteriormente, nós pomos uma maior ênfase na previsão e controlo do que na exploração e na descoberta. A nossa inclinação para o controlo e previsão é, num nível prático, compreensível, mas também exige um preço; nós tendemos a fazer coisas que sabemos como prever e controlar.
> (EISNER, 2008, p.11)

Posso imaginar que a expressão em arte trazia compreensões de si que levavam os sujeitos-partilhantes a se (re)olharem, de princípio, como sujeitos de suas vidas. Por exemplo, Estrigas, um partilhante do grupo da pesquisa, falava de como o grupo-sujeito e a arte haviam lhe ajudado.

De minha parte, eu tinha o desejo de formar um ambiente sem um rígido plano de encontros e orientações, que me levava a organizar momentos de liberdade no grupo-sujeito e na arte em que o sujeito tinha de descobrir seus caminhos, explorar falas e formas visuais. E nessa via, o sujeito-partilhante descobria compromissos, gratidões, recursos de viver. No caso de Estrigas, por meio da arte.

Vejamos como Estrigas, componente do grupo-sujeito da pesquisa expõe sua arte e vida, como aspectos de si visceralmente unidos:

> "Eu tive uma fase da minha vida aonde eu tive a felicidade de abraçar uma coisa que me deu muita força. Uma coisa que veio dentro de mim que era trabalhar como artista plástico. Eu muito novo, quando em momentos de depressões eu tinha um habito de pegar uma caneta e um papel e ficar rabiscando, escrevendo e... E ali eu não sabia que tinha essa... Um dom. Essa aptidão para pintar, para desenhar.
>
> Mas eu vi isso foi quando foi proporcionado através da vida da minha esposa, né!? Os irmãos dela. Eu tive que trabalhar para eles com arte. E ali eu senti que era um bom momento para me ajudar também, numa terapia. E foi quando eu comprei material pra mim trabalhar, e ali eu peguei uma tela e comecei a rabiscar, comecei a pintar".
>
> (ESTRIGAS)

E logo Estrigas descobre nesta forma de expressão uma forma de sobreviver, de se relacionar com o mundo, por meio do trabalho da arte:

> "Francamente eu não achei boa a tela. Mas eu levei e vendi. Fiz outras telas, fui e vendi. Fiz outras telas e vendi. E hoje eu faço minhas telas, vivo delas, eu e minha família, graças a Deus nos mudamos de vida; não somos pessoas bem sucedidas, mas o nosso sustento eu tiro da arte. É da arte que eu pago as minhas contas, é da arte que eu dou o sustento da minha família, é da arte que vem o lazer, uma nova vida aonde eu possa usufruir, hoje eu posso viajar para determinados cantos através da arte".
>
> (ESTRIGAS)

A partilha com a mulher, mãe de cinco filhos seus aparece como parte importante da sua vivência em arte. Uma vivência que implica o ganho material de ambos, nessa modalidade de trabalho:

> "Muitas vezes eu viajo para vender e desfrutar daquele momento precioso com a família, aonde todos os meus filhos gostam também de estar presente, aonde a minha esposa também se sente bem. Hoje, eu acredito que, eu falei pouco da minha esposa e ela merecia um pouco mais de atenção, porque no momento das minhas aflições, no momento das minhas tribulações, no momento das minhas angustias ela estava presente, aonde também me deu forças, teve paciência, aonde ela é uma co-viciada. Muitas vezes ela era uma pessoa calma, calada e a minha esposa também foi atingida. Hoje ela às vezes o meu filho diz que ela é nervosa. Ás vezes ela perde a paciência... Por quê? Pelo trauma do sofrimento, acredito eu. Hoje ela esta melhor, porque faz oito, nove ou dez anos que eu não consumo drogas. E eu acredito que durante esse tempo ela tem tido paz, ela teve paz, hoje ela trabalha comigo também pintando, ela é uma artista plástica. Eu gosto muito".
>
> (ESTRIGAS)

Vemos que não é só a vida e a arte, também em sua forma de sobrevivência, que estão presentes na vida de Estrigas e sua mulher. Temos neste sujeito já uma compreensão de si como autor de suas dificuldades e do valor de sua esposa. Estrigas tem feito longo tratamento no CAPS AD e mostra superações:

> "Às vezes eu estou, um pouco... Pra uns é cansado e pra outros diz que é preguiça. Aí eu vou me deitar e deixo ela pintando... E quando eu volto ela tem pintado cada trabalho bonito... Que também me ajuda a pagar as contas!
>
> Creio eu que ela é uma pessoa abençoada, uma pessoa de luz, uma pessoa que como se diz ela é o outro pedaço da laranja, né!? Que veio se juntar a mim e formar aquela parceria, aonde hoje nós temos cinco filhos, né!? Só eu e ela que pinta, né!?"
>
> (ESTRIGAS)

Uma lição que Eisner (2008) nos traz, para mostrar referências que as artes podem dar à educação é que forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis. É que a relação forma-conteúdo é uma relação vivida intensamente nas artes – mudando-se a forma de um poema, o modo de falar, a disposição, as palavras, os termos com que se configuram as

metáforas, os elementos do eixo das palavras e das frases, desfigura-se a obra. Eu diria mais claramente: que arte e vida estão indissociáveis, e que esse laço comparece na obra.

No grupo-sujeito, eu via Iberê, outro partilhante refazer um olhar que lhe escapava – no seu trabalho artístico eu também tentava olhar o que ele via – e o que não via. Essa relação era também um aspecto da arte – o de discípulo e do artesão, que o industrialismo e o mundo fabril atropelaram. Vejamos Iberê em três tempos: - Primeiro tempo: o olhar atento ao que estava acontecendo e o olhar que chora – segundo Iberê, o olhar ao passado:

Percursos visuais: Olhar que chora e narra outras histórias

O segundo tempo de Iberê, fazendo as colagens comigo (mosaico feito com o material chamado EVA) começava a mostrar flores; e Iberê falava ainda do futuro:

Percursos visuais: Flores e frutos do futuro

Acima, vemos que o futuro ainda parece vir de modo quase mágico: sem clareza do que se irá fazer. Mas a simbologia da esperança (seria?), semeada pelas flores, faz parte do imaginar de Iberê, que junto a frutos, também, em árvores verdejando tranquilas, poderia alcançar estrelas.

Já o terceiro tempo de Iberê, nesta série de colagens, registra certo ordenamento de espaço-tempo, onde uma linha ascendente comparece forte, harmônica e organizada em cores precisas, senão vejamos:

Percursos visuais: Construindo um chão de cores

Um chão de cores vaza para as imagens que voltam: a árvore agora se avermelhando, dando contorno ao verde que traz dentro de si; e a haste verde que sobe, precisa, em meio a uma pujante oferta de amarelo sol. As cores pequeninas recortadas dão, ainda, uma imprecisa ideia de areias de cor variada.

Poderíamos ver, ainda, um arco que se assemelha a uma porta que se faz acima de tudo, não tão grande, pela perspectiva que é sugerida, em vermelho, dando uma ideia de saída? As palavras ora aqui e ora ali de Iberê eu ajuntei-as assim.

No quarto tempo: Iberê mostra uma desproporcionalidade entre a representação do humano e a da natureza. No entanto, já o sujeito comparece no texto da colagem:

Percursos visuais: Olhando o girassol se abrindo

Ora, a arte no mundo após a "crise das utopias", abria uma série de interrogações: que tipo de arte se vive hoje? A arte estampada nos livros de história da arte, explicada por especialistas para iniciados, leigos e curiosos? A arte produzida dentro das escolas (tão desejada pela educadora Ana Mae Barbosa) e que tenta como forma de conhecimento legítimo o aprendizado da linguagem artística? Ou será a arte como forma de um possível modo de superar as agruras da vida, como dizia o aqui homenageado pintor gaúcho Iberê Camargo: "Faço arte, porque viver dói"!?

Em seu livro *Educação, Sujeito e História* (2003, p.13), Severino diz da importância da educação, afirmando: "A educação entendida como investimento intergeracional para inserção dos sujeitos educandos nas forças construtivas do trabalho, sociabilidade e cultura é prática mediada e mediadora". Logo em seguida, Severino levanta um questionamento acerca das limitações que espreitam o discurso educacional, indagando: "Sendo a educação substantivamente uma prática, de que forma se articulam

nela os aspectos técnicos, éticos, estéticos e políticos? Como os valores relacionam-se à educação”?

Jesús Martín-Barbero (2008, p.27), citando Pilar Rianõ, faz boas indagações, que dentro de uma analogia aclara outros aspectos da questão, referente às juventudes e suas memórias e esquecimentos, quando diz: “Os jovens sabem por que arriscam suas vidas diariamente ou as arriscam sem razões? E, ainda, que papel joga aqui o esquecimento, e a que responde? Ou seja, que visões e representações do país disputam essa memória”?

Outro fator intrigante dentro dos aspectos dos saberes sistematizados pelas escolas formais é o fato de que, ainda hoje, os conhecimentos estéticos, afetivos e religiosos que também são partes importantes e fundantes das nossas construções humanas são tratados como saberes de segunda ordem, o que coloca a arte-educação e os acervos espirituais das religiões, em seus saberes, em planos inferiores na escala de valores das disciplinas escolares. A este respeito nos diz Costa (2004, p.72), na sua dissertação:

> Nesse contexto repressor, as próprias experiências artísticas perdem espaço para a criatividade; elemento indispensável para o desenvolvimento da Arte nos aspectos de produção, fruição e contextualização. Por conta desses dissabores que os processos repressores representam, os fatos históricos de sua vida escolar referentes às atividades artísticas não se tornam experiências marcantes; são acontecimentos inscritos não com liberdade e prazer, mas, ao contrário, é um fato da vida que no sentido benjaminiano não se consolidou em uma experiência.

Em minha tentativa de escuta ao grupo-sujeito, agora estávamos atentos ao aspecto da produção das obras – e isso trazia a todos nós um aspecto de fruição muito concreto. Mas não fruição passiva, ao modo da contemplação tradicional feita ante objetos estéticos (da estética com E maiúsculo, que tem seu valor, é certo, mas não é a única). Uma fruição – um prazer mesmo – que chamava a pessoa que criava para a novidade do viver, eu via. Eles também?

Quando a experiência escolar era lembrada, por vezes chamava ternura de uma vida de criança, mas por outras, uma saudade de algo que não se completou.

A propósito da experiência escolar, nos propõe Freire que seja libertadora, tecida no conflito e no enfrentamento ante a dominação. Uma dominação que possui sua contraparte, quando a pedagogia do oprimido faz sua diferença. Colocava Freire, então, que a opressão reside na consciência do oprimido, também, daí a necessidade que toda

educação seja libertadora de ambos. Como nos assevera o educador (FREIRE, 1983, p. 3-4):

> A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: ´método´, ´prática de liberdade´, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido.

Seguindo os rastros de Severino (2003), que observava como a filosofia ocidental, de tanto privilegiar as atividades teóricas no ensino formal, findou atribuindo-lhes maior autonomia na elaboração de produtos, proporcionando uma prevalência das ideias sobre os objetos e as ações práticas, vejo que por isso, de certa forma, faz a educação representar e tentar explicar as coisas mediante as ideias representadas, retirando-se delas a prática que seria sua extensão. E também por essa prevalência da teoria, a técnica fica sem ética, dissociadas ambas no mundo e na razão.

Partindo desta premissa, eu ia de certa maneira cartografando, como se vê, as concepções filosóficas da educação que me guiavam entre os caminhos conceituais e as trajetórias subjetivas que esta tese me conduzia a ver, através dos mapas individuais dos sujeitos nela pesquisados.

Os exercícios das narrativas de vida me apareciam agora como um exercício cartográfico (ROLNIK, 2008), um mapa de territórios existenciais repletos de contornos transitórios que compunham experiências de si. O sujeito chegava a falar-se, mediante a arte, buscando existir em primeira pessoa. Somente depois percebia o outro como sendo algo muito mais que um simples objeto de nossas projeções, como bem nos aludia Christine Delory-Momberger (2012, p.74):

> Cada um de nós constrói e desenvolve uma cartografia que lhe é própria, descritível em termos de lugares, de sítios, de territórios, de redes, de conexões, de trajetos etc., que não é impossível de ser reconstituído. É isso que os sociólogos fazem para estudar, por exemplo, os percursos urbanos em relação a essa ou àquela prática social (GRIMAUDI, 1998). Mas podemos, efetivamente, partilhar com centenas ou milhares de outros indivíduos certos pontos ou certos segmentos do nosso mapa individual, sua configuração de conjunto e o ponto de vista que a atualiza e a dinamiza constituem, para cada um de nós, uma geografia pessoal absolutamente única.

Lugares, redes, conexões, trajetos, vinham sendo reconstituídos, é certo. A fala de Iberê voltava em mim: "- Quando eu terminei tudo... Oitavo... Nono ano, né? Oitava série, prá ir pro primeiro ano, aí eu fui pro... Joaquim Nogueira. Joaquim Nogueira sabe como é, né? Joaquim Nogueira é..."

As lacunas, as trocas de anos, o vagar do olhar tentando lembrar o exato da própria história... E o nome do colégio Joaquim Nogueira aparecendo junto a outras imagens superpostas:

" - Joaquim Nogueira, é... Aqueles caras que andam de skate e tudo... E lá rolava era... Num era brincadeira não, mas a maconha lá rolava era dentro da sala mesmo! Era só o tempo que o professor fazia a pausa dele né? Do intervalo e tudo e tal... No intervalo eles iam prá sala dos professores se trancavam lá e... Ninguém mais saía, ficava só o doido lá dos alunos mesmo endoidando lá pelos corredor e..."

Severino (2003, p.8) quando nos falava acerca da dimensão simbólica do real, de suas implicações nas nossas atividades cotidianas e práticas, mostrava-nos, também, paradoxalmente, talvez, o valor do caminhar na direção da educação formal, quando o referido autor mencionava:

> De modo especial diante de fenômenos como a educação, constata-se que seu significado (assumido como conteúdo mental e representação simbólica transposta da contemplação do real) é o resultado de um complexo processo de construção, realizado através da atividade prática, da qual a teoria é apenas uma dimensão. É a prática que constrói a educação assim como toda expressão da existência humana. Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência fundamental. Ao agir de modo prático para educar, o educador constrói a educação em sua condição real, compartilhando-a com os educandos. Não é só compartilhar através de um olhar intelectual comum, mas de uma incorporação mediante a prática. Como mediação privilegiada da educação, o ensino não passa apenas informações, mas sobretudo um procedimento. Mais que um discurso em sentido estrito, as práticas de cotidiano educacional formam um *ethos*, um modo de ser e de viver.

O conhecimento escolar, saber sistematizado pela humanidade, porém, pode vir até à escola como um saber não verdadeiro, não válido. Eu diria: não sedimentado nas necessidades de uma cultura juvenil específica, em uma condição real de compartilhamento. Sabemos que há que se trabalhar a formação de modo largo, e não aligeirado. Mas era certo que havia algo que "sobrava" – seria desnecessário viver, na escola; e algo que "faltava", certamente também em termos de práticos, no cotidiano escolar.

Compondo as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar que são essenciais na formação e na sistematização sociológica do que deve ser ensinado e aprendido durante a construção dialética dos saberes, Jean-Claude Forquin (1993, p.9) critica a função da pedagogia se ela não consegue trazer a vida para o centro de um processo formador:

> Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

Não se poderia absolutizar esta colocação de Forquin. A construção dos fundamentos epistemológicos e políticos dentro da escola têm raízes também em uma formação histórica colonizada, onde escravismos fizeram os poderes públicos reféns de uma lógica acumuladora do capital. Então, se os professores possuem dificuldades de lidar com este centro da intenção formadora, isso possui vinculação com lógica de mercado, diversa da lógica da vida ou do humano, vista como *Paidéia* – formação geral das novas gerações.

Ao lado disso, havia uma apropriação de classe dos bens da cultura elaborada, que não raramente se leu como "pedagocídio", enquanto crise da educação, como dizia Mário Sérgio Cortella (1998, p.141-142), ao analisar as contradições postas na cena educacional na contemporaneidade:

> Quando analisamos o fracasso escolar (epidemia terrível entre nós e que prefiro chamar de pedagocídio), sustentado pelos pilares da evasão e da repetência, é usual serem apontadas causas extra-escolares: precárias condições econômicas e sociais da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória etc. Todas essas são causas reais e impactantes, mas não são as únicas. Se desejamos aproveitar a contradição entre o caráter inovador e conservador de nossas práticas (procurando explorar os espaços nos quais nossa autonomia relativa rejeite concretamente a manutenção de uma realidade social injusta), devemos nos debruçar também sobre as causas intra-escolares do fracasso. No nosso âmbito, a produção do pedagocídio, intencional ou não, manifesta-se no uso não-reflexivo e crítico dos livros didáticos, passa por uma seleção de conteúdos excessivamente abstratos e sem integração, e chega até uma culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso.

Sendo a educação um dos campos de batalha da humanidade, que dialeticamente dentro de suas ações ajuda a produzir e a eliminar diferenças e abismos sociais, e que tem na escola uma instituição promotora de saberes a serem socializados, não é inexato perceber, com Cambi (1999, p.203), as relações entre escola e poder, quando nos ele nos diz:

> Toda a sociedade articula-se em torno de um projeto educativo, apresenta-se como uma sociedade educativa, embora eduque para o poder, para a conformação aos seus modelos e aos seus objetivos. E tal educação se dispõe na sociedade de maneira submersa, escondida e, ao mesmo tempo, capilar, micrológica, confiando num feixe articulado de agências (da família à escola, à prisão etc.) onde se torna mais explícito o objetivo educativo, mas onde o desejo de libertação (do indivíduo de vários condicionamentos: do preconceito à ignorância, à cega submissão ao destino de classe) é acompanhado do desejo de governo, de direção, de conformação capilar e forçada que deve ser efetuada naquelas instituições, sempre e para todos, abarcando seja a mentalidade seja os comportamentos.

Havia, como se percebe, e estamos a marcar com clareza, um feixe articulado de agências que lidavam com a governabilidade das coletividades, e a escola não estava fora delas. O domínio do poder era sustentado pelo campo do saber, que por sua vez instituía uma esfera política também. Submerso, às vezes, e de outras vezes composto de micro-poderes, a esfera ideológica se sustentava nas instituições e, estas, organizavam seu campo de produção, acúmulo e transmissão de saberes, que Foucault (1979, p. XXI-XXII) definia nestes termos:

> Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação de saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder. O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. É assim que o hospital não é apenas local de cura, "máquina de curar", mas também instrumento de produção, acúmulo e transmissão do saber. Do mesmo modo que a escola está na origem da pedagogia, a prisão da criminologia, o hospício da psiquiatria.

Evidente que a esfera do poder e do saber não era um campo sem contradições e se pensássemos assim nós faríamos desaparecer o sujeito e a história. Afirmava Carrano (2003, p.24), sobre essa possibilidade de mudança, de saída dos controles que a cidade gera na contemporaneidade:

> As práticas educativas em uma cidade ocorrem no terreno concreto da pluralidade do real, composta pelas intencionalidades estruturantes de planejadores, mas também pelo jogo realizado por sujeitos sociais que, em suas práticas microscópicas, singulares e plurais, se articulam como educadores coletivos em redes sociais e escapam, em muitas ocasiões, aos controladores da ordem.

Mas seria no entre lugar da escola e do que restou dela como lembrança no grupo-sujeito que fazia arte comigo junto ao CAPS AD, que eu esquadrinhava. E de tal modo, que eu não poderia ver os sujeitos-partilhantes sem ver os contextos maiores, difíceis, onde estavam agora e aonde também haviam estado.

Ainda seguindo as trilhas que unem e separam os meandros que envolvem a escola e o poder, seus tentáculos, suas forças sociais, suas válvulas de escape e os seus caminhos apontados nas construções dos saberes e tomando como referência esses pontos de partida, prossegui dialogando com Nice, que se punha perplexa, ao articular dessa forma sua referência à escola:

> Nice.: - No colégio eu era estudiosa, assim... Só tirava 9 e 10. Aí quando foi a partir da sétima série, foi que eu comecei a desencaminhar. Comecei a ficar de recuperação. Comecei a ficar em algumas matérias, mas até o sexto ano eu só tirava 9 e 10.

> Barrinha: - E o que causou isso, essa baixa?
>
> Nice: - Foram as amizades, né!? Eu não ia para escola, ia gazear aula, né!? Eu não tava mais nem ligando. Comecei a fumar. Eu não tinha mais paciência de ficar na sala de aula. Ficava todo tempo drogada. Ia beber mais os meninos lá fora da escola. Aí teve essa baixa.
>
> Que aspectos da socialidade eram novos para minha percepção de como os sujeitos viviam a escola? – eu me perguntava.
>
> (Diário da Pesquisa)

Buscava, então, dispositivos que me dessem suportes, para que eu pudesse perceber (mais e melhor) as relações de pertencimento e as possíveis construções de identidades dos sujeitos aprendentes que faziam parte dos contextos existentes nas ações que envolvem esta tese. Eu precisava transpor a ideia de determinantes sociais rígidas, mas também a ideia fatalista de destino inexorável. Ficava claro que o aspecto relacional saltava aos olhos – "as amizades, né"? – como falava Nice. Só que os aspectos relacionais, como estamos a ver, compõem campos concretos em uma organização capilar maior. Quer dizer, se o trabalho a ser feito agora envolvia reflexões e reconstruções pessoais, estas deveriam buscar ser parte de construtos sociais coletivos.

Desse modo é que quanto mais eu avançava na pesquisa, mais pensava que as identidades não têm mesmo a rigidez de uma rocha e que seria preciso ultrapassar uma visão de destino sem alternativa. Bauman (2005, p.17-18) afirmava algo nessa direção, quando dizia que a ideia de pertencimento e de identidade é mutante, negociável e que eram reencenadas permanentemente pelos caminhos e as tarefas existenciais percorridas:

> Tornamo-nos conscientes de que o ´pertencimento´ e a ´identidade´ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ´pertencimento´ quanto para a ´identidade´. Em outras palavras, a ideia de ´ter uma identidade´ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ´pertencimento´ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem contar, e não de uma só tacada.

Nas narrativas de vida de Tarsila do Amaral, outro sujeito-partilhante da tese, nós temos trilhas de percursos visuais e pertenças simbólicas que se dão sobre um tecido biográfico que aqui se mostra mais inteiriço.

> Meu nome é Tarsila do Amaral. Eu nasci no dia 07/09/1966. E a minha infância... Desde a minha infância já fui complicado. Porque eu fui adotada, né!? Meu pai... Uma senhora trouxe... Queria uma criança, aí trouxeram uma criança da maternidade para essa casa. Só que quando chegou, essa senhora queria uma criança branca. Já deu aí que eu não era. Aí meu pai me viu, logo assim meu pai me quis, e sem consultar ninguém me levou para casa. Aí eu fui para casa e minha mãe já... Desde aí eu acho que já houve assim... Um certo problema. Porque ele não tinha comunicado a ninguém, mas aí ele me criou. E o meu pai era tudo na minha vida né!? A minha mãe eu acho que era também, né? Porque se não, ela não tinha cuidado tanto de mim, né? E aí ficou com meus dois irmãos...
>
> (Tarsila do Amaral)

Aqui se tem uma questão que se reporta às relações étnico-raciais: uma criança branca era esperada por uma mulher com desejo de adoção e o marido recolhe uma criança negra de uma situação e abandono pessoal e social. Mas como observava Winnicott (1956, p. 497): ”uma mãe adotiva, ou qualquer mulher que possa ficar doente**,** no sentido de apresentar uma *preocupação materna primária*, pode ser capaz de se adaptar suficientemente bem por ter alguma capacidade de se identificar com o bebê”. Certamente isso, em alguma medida aconteceu, pelo que se pode escutar na narrativa de Tarsila. No entanto, alguma coisa a mais foi vivida e que foi lida como rejeição.

O pai de Tarsila pareceu tentar alguma compensação – problemática comum nas relações de adoção – e a menina percebeu isso como rejeição da parte da mãe e acolhida da parte do pai. No que se refere à sua vida escolar, que é o que ela escolhe para falar de si, mostra o fato de seu pai escolher colégio particular para ela e público para os irmãos, como uma distinção e afeto. Uma distinção de classe marcando uma distinção de afetos:

> E a minha infância era meio dura, sempre foi muito sacrificada. Mas o que eu me lembro bem assim da minha infância era que... O meu pai sempre levava a gente, quando tinha natal, lá para o parque das crianças; a gente recebia presente, recebia os bonequinhos... Aí depois disso a gente foi morar na Itaoca. Aí já mais um pouquinho grandinha... Roubaram nossa casa. Aí a gente se mudou para a José Bastos. Aí na época de escola, né!? Aí na escola, que eu me lembro que todos os meus irmãos, eles estudavam em colégio púbico. Mas meu pai me botava em colégio particular. E todos eles levavam merenda de casa, e o meu pai deixava o dinheiro para eu comprar a merenda no colégio. Eu me lembro sempre disso.

A farda, o ter algo que significava a “entrada em um mundo escolar” – a entrada em um mundo que seria importante pertencer - parece dizer Tarsila. O sacrifício do pai

para dar-lhe farda foi descoberto – e descoberto o esforço dele para que a filha pudesse atar certo sentido de pertencimento ao mundo da escola, e ao que a escola poderia acenar.

> E sempre toda vida todo colégio tem dia que vai ter que mudar a farda. Aí só vai entrar quem tiver com a farda, com a camisa nova que era até lá no colégio Tiradentes. A primeira que tinha a farda era eu, e eu já chegava toda satisfeita. Depois de um tempo eu fui descobrir que meu pai não comprava, ele pedia fiado ao diretor, para pagar depois. Eu descobri depois que ele vinha à pé lá da Aldeota para poder me dar o dinheiro, e eu não sabia... (Eu não vou chorar!) E depois disso eu fui pro colégio... E eu estava no colégio particular e eles nos públicos, que acho que é por isso que até hoje meus irmãos é meio despeitado comigo, né!? Por causa disso. Era sempre ele por mim e os outros contra mim. Aí, depois que ele morreu...

Veja-se que, para cursar a escola, Tarsila precisava de um apoio que foi perdido. E podemos observar, ainda, que o "não sei se juntei a morte com a perda da boneca" mostra uma mutação que não parece ter sido acompanhada de uma sustentação à sua dor (os lutos da adolescência e a morte do pai). Sem certa sustentação "de fora da escola" – ela não se refere ao "dentro da escola" que poderia lhe sustentar afetivamente -, os sonhos pareceram-lhe distantes e se desfizeram:

> (...) Aí, eu me lembro bem que nessa época eu terminava a 8º série, e eu pretendia fazer pré-vestibular, né!? Que tinha, né!? Um pré-vestibular e ele ia me dar a boneca, e eu ia fazer um pré-vestibular para jornalismo. Porque eu sempre gostei de defender causas. Ou eu ia ser jornalista, porque eu ia fazer comunicação social, ou ia fazer direito, porque eu sempre tive essa mania de defender o oprimido, até hoje eu fico nesse sonho. Aí ele, nessa época, ele pegou uma doença na perna, aquela "erisipela" e ficou muito doente. Aí ele não me deu a boneca. Aí já foi traumático! Aí depois ele tinha coração crescido... E nessa mesma época, eu conheci uma amiga e a minha amiga, arranjou um namorado traficante. Aí eu conheci a maconha, tudo nesse período, de 18 anos. Até aos 18 anos eu era uma estudante ótima, eu tinha sonhos, eu ia fazer isso, eu tinha ótimas notas, era a primeira aluna da classe. Eu queria ser uma pessoa assim... E não sei se eu juntei a morte dele com a perca da boneca, a morte e tudo e conheci maconha e pronto, foi... Não boto a culpa na maconha, talvez... Mas, aí foi que eu não estudei mais, não fiz mais vestibular...

Após a morte do pai, Tarsila constata sua dor e desamparo – "não tinha mais ele para me proteger"; na verdade, "eu perdi o trem da história", ela diz:

> Em casa ficou meio complicado. Porque era como se ele fosse o meu protetor e não tinha mais ele para me proteger, e ela ficou mais assim... Tudo eram os filhos dela e ela. Eu sempre senti isso. E depois disso, eu fiquei só querendo me divertir, eu achava que a vida era uma grande diversão e que o tempo não ia passar. E o tempo

> passou e a vida não foi essa diversão e eu perdi o trem da história e eu não me formei, eu não constitui uma família, não tive meu marido.

Sarti (2007) mostra que grandes mudanças tem havido na família brasileira contemporânea, mas que as idealizações são um fato comum. A autora (SARTE, 2007, p. 25) observa, em seus estudos, que a família contemporânea comporta um largo espectro de variações, e que essa compreensão não é a vista pelas mulheres, que ainda ficam querendo caber nos "modelos" de uma família idealizada como há muito tempo atrás. Como afirma Sarti (2007, p. 33-34):

> Se, em toda a sociedade brasileira, a família é um valor alto, entre os pobres sua importância é central, e não apenas como rede de apoio ou ajuda mútua, diante de sua experiência de desamparo social. A família, para eles, vai além; constitui-se em uma referência simbólica fundamental, que organiza e ordena sua percepção do mundo social, dentro e fora do mundo familiar. [...] No mundo simbólico dos pobres, a família tem precedência sobre os indivíduos, e a vulnerabilidade de um de seus membros implica enfraquecer o grupo como um todo. [...] Sendo assim, no que se refere às famílias pobres, como escutar o discurso daqueles a quem se dirigem as políticas sociais – os pobres – e situá-lo no contexto que lhe dá significado, ou seja, o contexto de quem emite o discurso (e não de quem o analisa)?

A partir da escola, Tarsila menciona o que a levou ao CAPS AD, contando sua história afetiva, de outro modo:

> Tarsila: - Aquela coisa, né!? Marido, casa, como as minhas amigas hoje têm casa, marido, filhos e netos. Eu não! Tudo na minha vida foi assim, inexplicavelmente ela veio acontecendo assim e eu me lembro bem que eu só queria brincar, só queria me divertir e fiz isso...
>
> Barrinha: - E filhos?
>
> Tarsila: - *Filhos também foi um grande acaso*. Eu conheci um sujeito que eu andava na casa dele, não gostava muito dele, por causa da namorada dele, da mulher dele, né!? Eu era amiga da namorada dele, né!? "Amiga"! Aí aconteceu lá um negócio, entre mim e ela, né!? Coisas que não vale a pena mencionar, um desentendimento. Aí na minha cabeça eu ia me vingar dela. A melhor maneira que eu achei de me vingar dela foi, dando espaço para o namorado dela, né!? E numa bela noite, na curtição de lua cheia, ele lá na lagoa Porangabussu, aí aconteceu, né!? Aconteceu até nós dissemos assim, depois nós olhamos um para outro... Aí já tinha ido, já tinha acontecido... A primeira vez. No outro mês faltou a minha menstruação, e depois eu descobri que eram duas crianças. Bom, no final das contas, é a melhor coisa que eu tenho na vida, para dizer a verdade: são meus dois filhos.
>
> (Grifo meu).

Vemos aqui uma dificuldade de o sujeito comparecer como ator da sua história; não por acaso ela mencionou o "acaso" ao ter seus filhos.

> E foi isso que aconteceu. Não que eu também cobrei dele... Por que? Cobrar o quê? Ele não tinha me prometido nada... Eu não tinha nada. Só que isso virou assim, aquela coisa avassaladora que o povo diz. E foi uma confusão que até hoje é uma grande confusão. Eu fiquei com ele, me envolvi muito, muito, com ele, que acho que eu era alucinada por este homem, que fazia tudo por ele, por ele eu mentia, roubava, fazia tudo para ficar com ele, brigava com a mulher dele... E isso, os meninos pequenos. E ele andava com a mulher dele e andava comigo e era aquela confusão. Até que um dia, ele disse que a mulher dele era ela. Aí isso me doeu tanto que até hoje eu não esqueço dele, do dia e da hora que ele a disse isso: "a minha mulher é ela"! Aí eu disse: - Então fique com a sua mulher! Aí ficou um caso mal resolvido. Até hoje é um caso mal resolvido. Tu acredita?

Às dores do amor ferido sucedem o amor aos filhos. A identidade feminina é conferida em muito pelo olhar dos filhos, além do olhar do amor parceiro. Na realidade, a ideia de gênero, trabalhada pelo movimento feminista, mostrava gênero como uma ultrapassagem da redução ao sexo biológico, mas falando em termos de feminino e masculino a partir também do que foi construído socialmente e se representou sobre os sexos (SCOTT, 1995). É que as identidades chamadas de masculinos e de femininos são em parte construídas nos processos históricos, que se conectam, é certo, ao biológico, o gênero desse modo sendo produzido no espaço fluido das relações sociais. Nem tão fluido assim: vemos que a ideia de um modelo que seria ainda grandemente impermeável a mudanças parece marcar as relações entre os papéis feminino e masculino:

> Mas aí, eles cresceram (os filhos). E tá aí, tem 18 anos e eu tô aqui nessa luta, sem querer admitir que para mim é muito difícil admitir que o tempo passou. E eu sempre relacionava maturidade com envelhecimento, então eu nunca queria amadurecer, mas as minhas ideias sempre eram imaturas. E agora que eu tô vendo que a maturidade não é envelhecer, é ter consciência das coisas que eu não tinha, e para correr atrás. Que foi mais difícil e também uma coisa que eu notei muito que acontecia comigo é que de uma determinada hora da minha vida que eu fui traída, que ainda tive isso...

No meio desse movimento de perda e traição, uma tentativa de reconstrução é firmada por Tarsila:

> Ah! Além disso, eu ainda tive um namorado que eu passei dez anos com ele. Fora esse dos meninos. Depois dele, que ele disse que a mulher dele era ela, que eu disse:

> então fique com sua mulher. Isso durante muitos anos eu fiquei magoada com isso. Ele me feriu de uma forma muito forte, com essas palavras. Só palavras. Eu preferia que ele tivesse dado uma tapa na minha cara, que eu tinha deixado. Mas o que ele disse, e da forma que ele disse... E eu conheci um rapaz e eu passei dez anos com ele. E ele foi a melhor pessoa da minha vida, nunca me abandonou. Ele foi o único que fez aniversário dos meus filhos, único aniversário, foi ele que fez. Os meninos até hoje agradecem. Ele nunca me abandonou, nunca nas minhas crises de cachaça, nunca me deixou no chão, sempre me aguentou nos dez anos que a gente viveu juntos. Aí houve uma traição, e isso também mexeu muito comigo.

Algum trabalho de amadurecer é visto como se relacionando às aprendizagens vividas a partir do CAPS AD. Tarsila diz: "- E agora que eu tô vendo que a maturidade não é envelhecer, é ter consciência das coisas que eu não tinha, e para correr atrás"; ela parece mesmo fazer uma reflexão que a coloca como sujeito de suas reflexões do presente, inclusive.

Na chegada ao CAPS AD, se vê o relato do espanto – estranhamento crítico - ante sua própria história. A sensação de carregar um passado sem presente e sem futuro parece ficar como sombra, mostrando um ser atônito – ou "perdido", como a fala explicita:

> Aí eu cheguei numa conclusão que eu não tinha problema nenhum. Eu ia para casa dos outros, ficava lá - todo mundo tinha problemas, menos eu. Depois ia para casa, e depois eu voltava e depois eu não tinha vida, era como se minha vida não tivesse, não existisse. Aí depois que eu comecei a frequentar o CAPS - que *eu estava perdinha*, já tava assim... Aí foi que eu vi que não era nada daquilo. E aí que vi que o tempo passou mesmo, e que para correr atrás, foi meio difícil. E eu pegava em vez de enfrentar os problemas, enfrentar o meu irmão que ele ficou toda a vida... que agora que eu descobri que ele ficava me reprimindo... Eu bebia... Eu saía do ar. Eu ficava todo tempo fora da realidade, fora da realidade, fora da realidade. Aí eu disse: tenho que enfrentar à realidade, tô tentando até hoje...
>
> (Grifo meu.)

Os filhos lhe cobram a vida, a referência – e Tarsila parece escutar isso, não sem um enorme sentimento de culpa, que ela vai trabalhando nas cores e tintas da sua arte e fala, já que a arte não é uma cópia do real, mas uma releitura da realidade, com metáforas não redutoramente traduzidas em palavras, embora com elas se relacionem:

> Mas pra correr atrás do que eu deixei de fazer, até hoje eu tenho um sentimento de culpa que ele me corrói por dentro. Eu não consigo tirar esse sentimento de culpa

> em relação aos meninos. Porque foi uma fase também que eles pegaram, o alcoolismo terrível, eu disse coisas horríveis para eles. E até hoje eu consegui me aproximar mais um pouco do menino, ele conseguiu me perdoar algumas coisas, mas mesmo assim, se eu não fizer alguma coisa, não me esforçar para ter aquilo, eu fico em crise assim dentro de mim, de sentimento de culpa. E todo mundo diz: já passou, que aquilo foi passado, que agora é um presente e que é de teu futuro? Só que eu não consigo esquecer o passado, eu tenho um presente terrível e fico projetando que eu não tenho futuro nenhum. E é só, minha vida é isso!

A memória pode se transformar em um momento do agora, que é refeito? Como um olhar educador pode legitimar uma vida, mostrando seu valor? – eu me perguntava. E tentava devolver ao sujeito a "sua vida" – "esta é sua vida", eu disse a Tarsila. E ela repetiu, mais depois: - "Esta é a minha vida".

> E também teve aquele episódio que também não me esqueço, que a gente estava lá na Padre Cícero, aí eu falei: - Barrinha, por que eu tenho que fazer isso, por que minha vida é desse jeito, por que eu tenho que arranjar isso, por que o meu convívio com meus filhos é tumultuado e a gente briga e eu falo a verdade para eles, mas eu não quero dar satisfação da minha vida para ninguém? Num sei o que, nem sei o que... Aí você olhou para mim e disse: - "Mas esta é a sua vida. Então, viva a sua vida!" Foi aí que me deu mais ânimo, assim... Eu disse: - É, esta é a minha vida e eu vou viver essa vida aqui e vou tentar melhorar ela cada vez mais um pouquinho, sem ficar muito preocupada com o passado, que também todo mundo diz que passou e que eu tenho que viver o presente, e o futuro a Deus pertence.

Como quem retoma afirmando ainda uma vez a sensação de rasura, de ter de refazer algo na sua vida, Tarsila ainda conta:

> E tem um problema também, que eu acho que eu não tenho muito tempo para poder repor tudo que eu fiz de errado ou que eu deixei de fazer, mas agora é tarde, né!?.
>
> Barrinha: - Terminou ainda não, aquela vida ainda permanece sua.
>
> Tarsila: - É, talvez, pode ser...
>
> Barrinha: - E hoje, eu percebo que ela está melhor do que ontem.
>
> Tarsila: - Ah! Tá bem melhor!
>
> Barrinha: - E isso tem a sua participação.
>
> Tarsila: - Tem, e tem uma luta muito grande, muito grande mesmo, mesmo, mesmo! E como dizia o bom e velho Raul: "De controlar a minha lucidez com a minha maluque"... Pronto. Terminei.
>
> (Tarsila do Amaral)

Era um dia em que também Tarsila terminava suas flores, em um quadro onde a cada pedaço de papel colado na superfície lisa da madeira para ela simbolizava um fio de vida reencontrado no tecido da existência:

Tarsila do Amaral produzindo parte dos seus percursos visuais.

Prossegui buscando maiores proximidades com a cultura produzida por estas existencialidades estéticas, dentro dos seus espaços geo(gráficos) e corporais, psíquicos também, e tendo a cidade e a vida como "textos visuais", onde a profusão de estilos e a busca pelos consumos (reais e imaginários) compunham as obras que expúnhamos a nós, do grupo-sujeito, como vida recontada.

Na fala de Tarsila se via que ela se perguntava, parecendo que os filhos também a inquiriam pelo que certamente lhes parecia descontrole. “ - Por que eu tenho que fazer isso, por que minha vida é desse jeito, por que eu tenho que arranjar isso, por que o meu convívio com meus filhos é tumultuado e a gente briga e eu falo a verdade para eles, mas eu não quero dar satisfação da minha vida para ninguém? Num sei o que, nem sei o que...” O que lhe aprecia um “poder colado sobre si” e que a fazia sem forças de mudar?

As colagens possibilitavam uma reconstrução das imagens, dos corpos, também, que dentro ou fora dos caminhos urbanos se diziam. Às vezes os corpos traziam estas passagens pelas imagens da cidade e seus ícones. Glória Diógenes (1998, p.39-40) nos mostra os corpos também como registros simbólicos, quando a autora nos diz:

> Faz-se necessário, para os jovens moradores de periferia, transpor os limites dos espaços ´proscritos` para não apenas legitimar-se no campo de uma estética juvenil globalizada, como também possibilitar uma profusão de estilos através de ´corpos panoramáticos´ (CANEVACCI, 1990) que atuam nos espetáculos urbanos. (...) Em outras palavras, é por meio do estético que se estabelece a relação do consumo imaginário (MORIN,1990, p.77). Os corpos dos jovens, corpos expostos em público, ao transporem os limites dos espaços segregados das periferias urbanas, mergulham no turbilhão de olhares e imagens da cidade ´inscrita`, oficializando sua existência.

Seria o CAPS AD um lugar capaz de ancorar o desejo de transpor “espaços proscritos” dos sujeitos com uso abusivo de drogas? Por outro lado, o grupo-sujeito desta pesquisa estaria, por meio de uma micro-estética do cotidiano, que eu lhes impulsionava e orientava fazer, buscando estabelecer um outro imaginário em arte, diverso do que o consumo instituía?

Na busca da compreensão dos valores simbólicos dos sujeitos, e mesmo propondo outras referências, eu não deixava de vê-los como “objetos de políticas” compensatórias, em meio à precariedade de seus recursos de vida e trabalho. Não que eu não conferisse potência ao fator cultural, mas é que havia um acesso a poder e recursos que seria preciso conquistar, para que a produção da vida em termos de sobrevivência fosse viabilizada. Eu não deixava de trazer comigo a interlocução com Martín-Barbero (2008, p.12), quando o referido autor nos dizia:

> Um dos sinais de mudanças nos estudos sobre jovens encontra-se na relativização do peso da questão cultural na análise da condição juvenil. Relativização cuja melhor expressão está na caracterização dessa condição elaborada por Hoppenhayn (2004, pp.17-21) em forma de paradoxos: estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que

> acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças.

Eu via nos relatos de violência, no tocante às ações dos jovens, um ambíguo espelho dessa condição de incerteza, de limbo, eu diria, que explodia frequentemente de forma autodestrutiva.

A esse respeito, Iberê, um dos sujeitos-partilhantes da pesquisa, nos mostrava, em um texto entrecortado, mas que deixava ver a forma como punha a vida de outros em risco e a sua própria, o modo como as "paradas" eram naturalizadas:

> [...] Eu podia me dar mal também, porque se eu... Porque se eu matasse aquela criatura lá, eu aí ia me dar mal na hora que... Quando eu fosse embora também, lá embaixo... É assim, né? Na hora de ver assim... Eu pequei né? Um casão grande e tal... Derramar sangue assim e tal... É cruel, né? Até que... Eu digo assim, tipo... Que eu me ferrei assim, né? Porque assim... Nesse caso, né? E também eu escapei da morte, né? O cara poderia atirar, né? Como ele atirou, poderia pegar em mim e tudo...

Rocha & Silva (2008, p.119) já haviam observado esta "eclosão anômala de sua condição de incerteza", e apontara como os setores juvenis faziam seus "acertos de contas" armados. Mostravam os autores como a ritualização alucinatória do corpo do outro, correspondia a uma "desclassificação coletiva da vida". Partilhemos com os autores as suas palavras:

> Das manifestações de agressão cegas às práticas autodestrutivas, a violência multiplica sua face, ambíguo espelho identitário que referenda a ação. Não mais o reverso do controle, mas a eclosão anômala de sua própria condição de incerteza. O plástico filme da segurança máxima emperra nas engrenagens do projetor. E nesse ponto ele queima. Mais do que uma banalização da violência, fenômenos ocorridos recentemente no Brasil ilustram como estratégias de defesa podem encampar um perverso ´esporte´ de agressão gratuita encampado por setores juvenis, com a flagrante ultrapassagem de fronteiras de classe. (...) Dos enfrentamentos simbólicos aos conflitos com seguranças, da provocação coreografada ao acerto de contas armado na saída dos bailes, a linguagem da violência está ali, engendrando um frágil destemor, signos distintivos adotados por uma massa de ´ejetados´ do fluxo urbano, que explode, aqui e ali, na forma de autodestruição. No êxtase da afirmação da potência individual, a ritualização alucinatória do corpo do ´outro´ e, igualmente, a desclassificação coletiva da vida.

Uma dificuldade, que eu via ao lidar com o grupo-sujeito, era esta tentativa de afirmação de si exigindo atenção individualizada, que eu quisera fosse repartida com os outros, sobretudo em montagens artísticas grupais. No entanto, era claro que as pessoas do grupo-sujeito vinham de viver de modo exacerbado este êxtase da afirmação da potência individual, vivido muitas vezes como ritualização alucinatória do corpo do outro, momento em que viviam suas "paradas" e, desse modo, executavam uma espécie de desclassificação coletiva da vida, como se disse.

Conjugando os perigos e os prazeres que envolvem os jovens atualmente com muita frequência e que os levam a serem considerados como uma geração que vive velozmente o consumo de modas descartáveis e de pessoas que, ao modo da lógica da mercadoria, se ofertam ao jogo de relações aparentes, eu percebia as "paradas" como esta desclassificação do outro que, na verdade, advinha ou se aliava a uma desclassificação de si mesmo.

Para mim, o trabalho do fazer artístico com materiais simples, extraídos do cotidiano do grupo-sujeito da pesquisa com o qual eu atuava, poderia mostrar algum caminho que saísse do ritual de consumo que tanto os excluía socialmente quanto eles desejavam acessá-lo, mediante a posse de objetos que simbolizavam uma "marca de inscrição social" ou "marca de vencedor" ou de "competidor" que vinha junto ao gozo destrutivo do uso abusivo e, por vezes inadequado das drogas.

Freire Filho (2008, p.52-53), em um estudo sobre juventudes na perspectiva da "geração perigo" e "prazeres regulados", afirmava o lado perverso dessa "inscrição social mediante consumo":

> As formas de condutas juvenis valoradas pela mídia como propriamente prazerosa incluem o perfilhamento sensato com a moda e a salutar e socialmente recompensadora preocupação com a aparência. Tudo aquilo que parece escapar radicalmente desse hedonismo calculado, remetendo a um alívio fugaz do desprazer, da ansiedade, da angústia e/ou de tensões emocionais, levando ao sofrimento e à dor. (...) Desde cedo, aprende-se que, enquanto o prazer genuíno nos agrega em uma comunidade de cidadãos-consumidores funcionais, os comportamentos compulsivos acarretam o isolamento e a inadaptação social.

Quer dizer, para a lógica do consumo, os jovens deveriam ser saudáveis para serem consumidores dóceis do mercado da aparência, que os seduz como marca de vencedor e de incluso socialmente. E os sujeitos em uso abusivo de drogas como estamos observando nesta pesquisa, ao irem se afastando de suas possibilidades de inserção social

concretas mediante estudo, trabalho, e estratégias de sobrevivência que necessitam acolhidas sociais, afastam-se desse acesso ao consumo feito por essas vias e, de outro modo, intentam uma inserção alucinatória por meio das substâncias psicoativas.

Podemos ver, mais, no relato de um dos jovens deste grupo-sujeito, como em um momento de reconstituição, depois de toda uma vida onde se sentira rejeitado, afirmando que não tivera pai e se sentia protegido ao lado de poderosos e de pessoas em uso de drogas, Estrigas cede à antiga atmosfera de viciação da qual fugira.

Em um tempo posterior, já refeito, com trabalho e constituindo família, na região norte, longínquo meio de fuga dos antigos parceiros, o jovem que nomeamos aqui Estrigas relata, então, a imagem que tinha dos que o seduziam para um poder ilusório que ele dizia precisar, e para a alucinação advinda do uso abusivo de drogas:

> "Por motivo de muita bebedeira, muito álcool, me envolvi com pessoas de alta periculosidade. Muitas vezes, eu lembro que dentro da minha churrascaria, onde trabalhava, lembro que as pessoas vinham, vinham pessoas da policia beber. Delegados, envolvidos com... Eles eram para proteger a lei, mas eles também eram vitima do vício. Consumiam e passavam à noite consumindo droga. Com o revolver do lado, eu às vezes me sentia mal de ver, porque sabia que a minha família estava em jogo ali... Aquelas pessoas, meus filhos, minha esposa tudo assistia aquilo, do lado. Eles armados consumindo drogas. E muitas vezes saíam para roubar. E falavam de cada absurdo que eles faziam e falavam; perguntavam se eu tinha coragem e eu dizia que não tinha".

Perceba-se a visão que Estrigas afirma ter tido dos que aos seus olhos tinham poder: essa visão se coadunava com a que ele tivera desde sua adolescência, ao buscar "protetores" entre os sujeitos em uso abusivo de drogas.

> "Mas muito novo eu me juntei com pessoas que tinham envolvimento com drogas, e essas pessoas me chamavam muita atenção. Eu achava bonito e me sentia protegido quando eu estava do lado deles. Quando eu tava do lado dessas pessoas ninguém mexa comigo. Mas quando eu estava só, eu era... Eu era tido como uma pessoa que... Uma pessoa que nem eu era maltratada. Que eu era... Eu não sei que nome se dá hoje, mas eu sei que eu era criticado. Eles me batiam... Por eu ser de família pobre, não ter pai... Eu não tinha pra quem falar".

Observemos novamente na fala do Estrigas como este tipo de sedução e de "proteção" buscada cortava seu contato com outros grupos e remetia a um caminho de subemprego que era visto como "uma forma de sustentar o vício" – portanto, muito cedo, já se ceifava possibilidades de sentido dentro de outros âmbitos de experiências:

> "Eu achava que aquelas pessoas que tinham pai e mãe, tinham melhores condições do que eu. Eu me sentia inferior a eles, de modo que eu me sentia bem quando eu tava perto de pessoas que me protegiam. E aquelas pessoas geralmente tinham envolvimento com drogas. E ali, muito novo, com a idade de 12 anos eu tive a infelicidade de provar no álcool, e do álcool fui ao comprimido e muitas vezes, dentro do colégio mesmo, eu me misturava com aquelas pessoas e ali se juntou uma turma de 5, 6 pessoas que diariamente a gente consumia drogas. E ali eu achava bonito, eu me sentia protegido do lado daquelas pessoas. E foi uma caminhada que foi se estendendo mais e mais... Que muito novo com 14 já 15 anos, eu fui morar na rua... Eu já não tinha pai e a minha mãe não me aguentava. E fui pastorador de carro, fui em feiras livre pra tentar sempre ter um pouco de dinheiro pra sustentar meu vício"...

Agora, observemos a complexa ambiguidade de suas afirmativas: "eles diziam que era fácil". Eu disse: "é fácil para quem tem essa índole". Mais adiante diz ele: "eu não tinha essa índole". Deixei que ele se ouvisse. Tentei, com o olhar observar cada frase em sua diferença. Quantas vezes eles teriam se escutado sobre isso?

Estrigas sentia-se morrer junto a essas pessoas, sentia-se obrigado a evitá-las, mas ao mesmo tempo era atraído por elas, de tal maneira que para modificar isso ele afirmava "ter tido que morrer".

> "Mas eles, os policiais que chegavam à churrascaria, diziam que era fácil. É fácil para quem tem essa índole. Mas eu não tenho não. Graças a Deus eu nunca participei de nada que venha tirar a vida de pessoas. De assalto que venha comover a sociedade. Eles me contavam de cada coisa que eu me sentia por obrigação de sair de perto daquelas pessoas... Que eu passei as três fases da minha vida envolvido perto dessas pessoas, foi aonde eu tive que morrer... Um dia, eu chorando pedi ajuda, e nessas alturas eu já não tinha mais nada dentro de casa. A minha esposa teve que sair de casa com meus filhos. E eu sozinho no mundo dentro de casa. Cortaram a minha luz. Cortaram a minha água. Eu não tinha mais nem panela, porque eu amassei para consumir drogas... Quando o maldito crack entrou na minha vida, eu tive que reconhecer que eu não era mais ninguém, eu tinha perdido a minha vida, a droga tinha me vencido e ali eu me senti um fracassado".

Aqui vemos o raciocínio heterônomo de Estrigas: é como se ele cedesse o espaço de responsabilidade de suas escolhas para outrem. Evidente que devemos ver em que solo esta heteronomia se instala. No entanto, as experiências de autonomia não haviam sido feitas na formação escolar – seria válido supor isso? Em família teriam sido feitas? Que outros grupos sociais teriam podido dar suporte a estas lacunas?

Estrigas não refletia sobre o fato de ele ser sujeito de suas escolhas, embora com os extensos limites que ele deveria criticar; ele não se percebia elegendo sua forma de viver e conquistar prazer na vida – embora as condicionantes sociais o impelissem a um caminho de exclusão desde cedo palmilhado. E quem ocupou o lugar que - parece - a

instância paterna não ocupara? O grupo ao qual ele se filia em uso abusivo de drogas ocuparia um lugar de reverberação, ainda, da heteronomia - essa cessão de toda responsabilidade ao outro? Isso mostra-nos que, nem sempre, um grupo social propõe aos seus membros referências não destrutivas; e que essas referências são construções paulatinas, levam tempo para serem reflexionadas. Também, se poderiam descartar os possíveis da transcendência, no trabalho com a ética?

> Se o bem e o dever devem ser construção social e, portanto, dos grupos aos quais a criança e o jovem se vincula, isso teria de ser absolutizado, tratado de modo espontaneista, como um ponto final, como se de antemão se pudesse saber tudo sobre o que é bem, sem o esforço de pensar e construir atos a partir da articulação de referências? Durkheim nos fala do conflito entre a moral independente (situacional) e a moral transcendente. A consciência de cada grupo sozinho deverá elaborar princípios lógicos e morais válidos para cada situação na vida? Não se ficaria a oscilar entre os motivos instintuais e do que se pode ver como aspectos políticos e biológicos em cada caso? A gênese das ideias morais não estaria vinculada à centelha divina, como dizia Pestalozzi, que cada um traz e que, em última instância se refere à perfectibilidade a que o humano se destina? Por que negaríamos que há construções importantes nessa área, que a dimensão da transcendência pode trazer como referência?
> (LINHARES, 2010, p. 20)

A ideia de Paidéia buscava estabelecer solidariedade entre os jovens, fortalecer as relações entre classes etárias, mas também poderia, eventualmente, favorecer facções que fariam implodir lugares da cidade a partir de dentro. Pensar juízo moral junto à produção e sentido para a vida era, também, decodificar o que cada grupo nos dizia sobre violência e virtude? – eu me perguntava, lembrando a questão da moral situacional como algo em suspensão, que precisaria outras referências, de outras dimensões (psicossocial, transcendente, política) para possuir mais largueza de visão.

Aproximando-me da questão da educação como um todo, buscando melhor compreendê-la no que diz respeito aos sujeitos circunscritos nesta tese e que estão situados no CAPS AD, em suas ações educativas, cabe fazermos a pergunta sobre formação. Seria a ideia de formação, no sentido largo de *Paidéia*, uma espécie de fundamento mítico, ou referência de base com a qual deveríamos trabalhar para pensar as possibilidades da escola? – eu me perguntava, ao ouvir depoimentos como o de Estrigas.

Schnapp (1996, p.20) trazia de volta esta reflexão sobre formação, chamando a Paidéia para se dizer como referência:

> Na acepção geral que Platão confere à palavra Paidéia, nessa passagem, não estão compreendidas apenas as técnicas educativas mas o *savoir-faire* que transforma o

> jovem em cidadão integral, capaz de um julgamento que não confunda as causas e os efeitos. Se a coragem é a consequência de uma boa educação, ela não se confunde com o mero exercício das virtudes militares. Mais do que um militar vitorioso, o homem culto deve ser um cidadão responsável. (...)

Temos aqui as possibilidades de uma visão de formação que se sedimenta na compreensão do "cidadão integral" e também na ideia de "arte de viver na cidade", aprendendo a por em suspensão interesses particulares em função do coletivo. Contudo, se percebe claramente que sempre havia os riscos políticos de facções e contrafacções, capazes de movimentos de destruição da cidade "a partir de dentro".

Já a formação da virtude parece dizer que um cidadão integral deveria aprender uma socialidade não tão restrita a uma instrumentalidade formal; e que deveria tentar apreender algo em uma prática que ultrapasse o que se pode nomear de formação elitista e que certamente seria um excesso de "ilustração" em detrimento da vida:

> A Paidéia ideal deve evitar dois perigos: primeiro, o das facções nascidas da prática de uma sociabilidade restrita, limitada a jovens que se reúnem em atividades ou banquetes por formação elitista, como em Mileto ou na Beócia; segundo, o de uma formação especializada que prepare o jovem para uma profissão, seja a da arte carpintaria ou da guerra. A paidéia é antes e acima de tudo uma arte de viver na cidade: ´A formação da virtude desde a infância, que desperta o desejo e a paixão da tornar-se um cidadão completo, de saber comandar e obedecer segundo a justiça´

Penso que aqui na questão da virtude se observa a necessidade de que um pensamento sobre formação aceite a singularidade dos sujeitos. Necessidades que não são redutíveis uma à outra, embora se relacionem: a necessidade moral e a necessidade estética. E cada uma não é redutível às razões de Estado – pode dialogar com elas e realizar enfrentamentos, inclusive.

No que diz respeito à questão estética e à moral dentro das problematizações elencadas nesta tese referentes aos sujeitos aprendentes envolvidos, Schiller (1991, p.39-41), em sua terceira carta sobre a educação estética da humanidade, afirmava a necessidade de transformarmos as necessidades físicas em necessidades morais.

Para Schiller (1991), então, o sujeito humano não é redutível em seu devir, às razões de Estado, já que este é gerido por outras determinações, que não podem subtrair a imperiosa precisão de dar sentido moral às necessidades da vida.

> O que o faz homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele a Natureza fez, mas ser capaz de refazer com a razão e regressivamente os passos que ela nele antecipa, transformar a obra da necessidade em obra de sua livre escolha e elevar a determinação física à determinação moral. Ele desperta de seu torpor sensível, reconhece-se homem, olha à sua volta e encontra-se – no Estado. O jugo da necessidade para aí o arremessou, antes que em sua liberdade pudesse escolher esta situação; a carência aí instaurou a simples legislação natural, antes que ele pudesse instaurá-la como racional. Este Estado (imposto), entretanto, nascido apenas de suas determinações naturais e somente para elas voltado, não podia e não pode satisfazê-lo enquanto pessoa moral – e seria triste, caso pudesse!

Eu caminhava dentro destas questões posto acima, quando comecei a desenvolver, auxiliado por duas outras pessoas profissionais[24] dos serviços CAPS AD da SER V de Fortaleza, um projeto terapêutico e artístico denominado de Arte Postal que muito me deu suporte para que eu pudesse compor as referências dos sujeitos posteriormente pesquisados, no que diz respeito às suas necessidades morais e estéticas, bem como psicossociais.

Arte Postal, na conceituação dos termos, no que se refere às artes visuais é uma manifestação artística que recebe o carimbo de postagem próprio dos correios; eis aí a razão de ser chamada de Arte Postal. No caso específico do que nós resolvemos denominar "Arte Postal", tem algumas diferenças de ordem conceitual, estrutural e de procedimentos; pois, a "Arte Postal" que nós realizamos como parte de um processo terapêutico vinculado aos serviços CAPS AD foi executada nos postes de energia elétrica existentes nas circunvizinhanças dos referidos serviços, e não sobre um suporte que nos permitisse submetê-la à postagem dos correios.

O início deste trabalho se deu quando o CAPS AD estava passando por uma profunda reforma nas suas estruturas físicas, e nós profissionais não tínhamos as mínimas condições necessárias para realizarmos os nossos trabalhos dentro da nossa sede. Foi então que após o almoço, nós estávamos fazendo a digestão na calçada do CAPS AD, quando percebemos "de forma diferenciada" os postes de energia elétrica existentes nas proximidades de CAPS AD, e tivemos a ideia de realizar o que denominamos "Arte Postal".

O passo seguinte foi elaborar um pequeno (e significativo) projeto, apresentá-lo à coordenação do CAPS AD, e aos partilhantes. Em relação à coordenação, por força de

[24] - Ana Kariny: Filósofa Social, Arteterapeuta e estudante de Psicologia e de Biodança; Hystelany Araújo: Educadora Física, Psicomotricísta, Arteterapêuta, Terapeuta Comunitária e estudante de Direito.

algumas circunstâncias nós recebemos pouca credibilidade, e quase nenhum apoio. Já em relação aos partilhantes, recebemos apoio total, muito entusiasmo e um grande envolvimento. Foi então que nós nos mobilizamos e compramos com o nosso próprio dinheiro todo o material necessário para começarmos o trabalho.

Com o dilatar do tempo, quanto mais os partilhantes entendiam o processo de trabalho, mais eles se envolviam e melhores ficavam os seus processos terapêuticos; e isto para nós profissionais e partilhantes era o que mais nos interessava, pois de saída já tínhamos muito claro que o processo terapêutico é sempre resultante das ações exitosas pertinentes a um conjunto de aspectos que nos faziam ver um sujeito complexo.

Outra coisa nos é satisfatório mencionar, o lado feliz desta história, que nos proporcionava um grande prazer em estar realizando-a e que também nos apontava um caminho próspero e promissor a ser trilhado, era o de que estávamos a proporcionar uma experiência onde as pessoas assumiam um lugar de sujeito ante suas produções.

Os dias seguiam o seu percurso natural ao encontro do devir, e a esta altura dos fatos, nós já havíamos trabalhado todos os postes do quadrante referente à nossa sede, e os resultados começavam aparecer. No percurso trilhado, então, algo de novo estava sendo desenhado neste contexto: a nossa inserção na territorialidade do bairro.

Quero destacar que na relação do grupo com a comunidade em princípio houve certo estranhamento bilateral. Os partilhantes pareciam não se sentirem autorizados, pelas pessoas externas ao grupo, a realizarem a nossa proposta de trabalho. Mas este tipo de construção tem em si as suas nuances criativas, conforme nos atesta Lopes (1999, p.153):

> A formação dos grupos e o caráter da tarefa dimensionavam simbolicamente a permissão de um falar diferente, um outro sinal, a "fala hieroglífica" (difícil de decifrar), uma espécie de fala delirante compatível com o contexto de cada obra artística. Poder dominar um outro código simbólico que oferecia e delimitava um espaço novo, "protegido" pelo enquadre do grupo, espaço de interação e manifestação das distintas contradições de cada membro, inaugurava um novo espaço de comunicação via linguagem artística, fator que inevitavelmente concorria para um processo de ressignificação e desalienação. Na experiência criativa da obra ia-se construindo um novo conceito ético e estético, que instaurava no protagonista, criador, um campo de significações inexistentes antes dela.

Aqui sublinhamos um conceito estético que mostra a importância do sujeito criador de visualidades, em nosso caso, ser sujeito também de um campo de significações que vai se dando junto à composição e obras.

Assim é que, de início, os partilhantes se mostraram tímidos e apreensivos, indo se soltando aos poucos, à medida que se aproximavam do fazer técnico, e da cumplicidade construída entre os membros do grupo. Por sua vez, os partilhantes se sentiam olhados e, de fato, a comunidade olhava os partilhantes executarem as suas tarefas (digo tarefas, pois nós queríamos manter sempre o foco no processo terapêutico que delineava as ações a serem executadas). Sendo assim, enquanto uns selecionavam e cortavam figuras, alguns passavam cola nos postes para que outros colassem e compusessem as imagens. Com ares de desconfiança, algumas pessoas da comunidade nos olhavam parecendo perguntar: "- O que será que estão fazendo essas pessoas todas em volta destes postes"?

Estas "demarcações territoriais" de fato não são de fáceis aceitações. Os cães, certamente sabem disso melhor que nós, seres humanos; afinal de contas, eles desenvolveram uma "técnica peculiar" de comunicarem-se uns com os outros, através da urina nos postes, assim sabendo quem é que habita determinadas áreas.

Para além das demarcações territoriais, lá estavam dois grupos terapêuticos buscando, através das percepções estéticas e corporais, construir diálogos simbólicos com as pessoas passantes que imprimiam suas aparições nas ruas próximas ao CAPS AD, e que antes apenas percebiam o movimento de vai e vem no referido serviço. Não sabiam de fato o que acontecia lá dentro. Do mesmo modo, os partilhantes dos nossos grupos não sabiam realmente como eram percebidos pela comunidade. Havia registros velhos: nós nos percebemos uns aos outros através do anteriormente já percebido. Mas havia o novo: a possibilidade da eterna novidade do mundo.

No contexto acima mencionado não foi diferente. À medida que os partilhantes passaram a ver a comunidade com "outros olhos", passaram também a serem vistos por ela de forma diferenciada, pois a comunidade passou a interagir positivamente conosco, ao ponto de se tornar – de certa forma – parceira. Assim, passou-se a estabelecer uma interfase na territorialidade comum ao CAPS e à comunidade onde o mesmo está inserido.

Dentro desta ressignificação de sentidos, para os nossos partilhantes, revista, tesouras, cola e postes de iluminação pública passaram a ter novos significados; assim como para a comunidade, pessoas que fazem usos abusivos de álcool e/ou outras drogas são bem mais que "viciados", marginais ou vagabundos; são pessoas como outras quaisquer, apenas estão adoecidas dentro de um sistema social "infectocontagioso", que pouco lhes oferece condições preventivas, antes deles se transformarem no que hoje estão.

Assim, se retirava em algum nível a ideia vincada socialmente de ver só um comportamento seu – o do uso abusivo de drogas.

Mas o quanto humano é produzido pelo sistema social que o produz? Tendo em vista que seres humanos são aqueles que diante das possibilidades da vida escolhem caminhar atravessando o tempo e o espaço construindo suas histórias, relacionando-se com os outros e recursivamente recolhendo o sentido do que faz a práxis social é um lugar chave de produção a vida. A este respeito nos diz (TENÓRIO, 2003, p.37):

> Podemos definir o conceito de homem dentro deste enfoque como um ser pluridimensional, livre, inserido em um mundo dotado de sentido particular, aberto às suas possibilidades, consciente de sua finitude e de sua responsabilidade perante suas escolhas, capaz de inventar e cuidar de sua própria existência mediante a práxis.

Sabe-se que muitas destas pessoas viveram uma história que não desejam continuar. Até que ponto esse desejo se sobrepõe a outros, não sabemos. Entretanto, conhece-se que as portas que são abertas para elas, neste momento de suas experimentações de vida, quase sempre levam aos "rumos sujos" da marginalidade, colocando-as em um caminho conhecido como o "cheirinho do queijo", ou o vulgarmente falado, inclusive entre eles mesmos, "beco sem saída".

E foi através da arte, este excelente campo de trabalho com a sensibilidade, que nós, enquanto profissionais dos serviços CAPS AD, pudemos ancorar muito do desejo dessas pessoas de entenderem-se, de aprender a controlarem-se, de amenizar suas dores, sofrimentos, medos e angústias, agravadas ou retroativamente reencenadas pelas problemáticas do uso abusivo de substâncias psicoativas.

Viver, eles me diziam, era "algo muito delicado"; às vezes sinônimo de "sofrer"; e as citadas substâncias, nesse contexto funcionavam como algo que lhes anestesiava temporariamente a vida, pressupostamente evitando-lhes o sofrer imediato, e levando-as a querer existir/viver dentro de um estado de fuga ideal ou de não adiamento do gozo.

A realidade muitas vezes bate forte em algumas pessoas, levando-as (quase sempre) à fuga de tudo que lhes lembram dos seus passados, quer sejam remotos ou recentes. Portanto, lembrar, para estas mesmas pessoas significava "sofrer outra vez", me falavam enquanto fazíamos a arte postal. Assim é que elas diziam "fugir" - de tudo que lhes remetia às suas reminiscências dolorosas.

Vale ressaltar (novamente) que recordar (do latim: re-cordis, significa voltar a passar pelo coração) é algo ligado ao sentir, e não ao pensar, no sentido de rememorar-voltar à memória-. Recordar tem, portanto, estreita ligação com ressignificar, que é visitar significados anteriores, dando-lhes novos sentidos, unindo afeto e reflexão.

A expressão da subjetividade contida na arte é um grande e profundo modo de reconstrução do viver, através da ressignificação dos desejos, gerando muitas vezes espaços existenciais onde estes desejos são experienciados em seu sentido praxiológico, ou seja: são vivenciados dentro de ações que são construídas concomitantemente com teorias e práticas.

O uso de uma (ou mais) linguagem artística, associada às atividades corporais presentes num processo terapêutico, geralmente possibilitam às pessoas que dele participam a crescente percepção do diferente, no sentido existencial do termo, e ainda pode proporcionar um novo aprendizado em relação às coisas, aos outros e a si mesmas, ampliando assim potencialidades individuais e coletivas, ajudando-as a compreender, a conviver e a superar processos de violências semânticas e sociais.

Nós pudemos perceber isto de modo muito claro quando começamos a refletir com os nossos partilhantes acerca do que eles haviam produzido. Em primeira instância, nós realizamos algumas discussões com os sujeitos do grupo sobre o que eles achavam, pensavam, e/ou imaginavam a respeito de suas produções. Tal foi a nossa surpresa, ao perceber que eles, os partilhantes, estavam bem sintonizados com a proposta, ao ponto de estar bem claro, pelo menos para a maioria, que o que eles estavam fazendo, além de ser um bom e belo trabalho de arte, era também parte integrante de um processo terapêutico, e que estas duas coisas para eles tinham muita importância. Eles diziam estar (re)aprendendo a pensar novos pensamentos – a dar outros sentidos às suas vidas através de novas significações.

Após esta tomada de consciência de ambos os lados, nós passamos a fazer alguns registros fotográficos do que nós estávamos produzindo, pois tivemos a ideia de fazermos um Fanzine[25] com o material produzido. Antes, porém, nós tivemos o cuidado de perguntar quem gostaria e quem não gostaria de ser fotografado durante o processo de trabalho. Resolvida esta questão, nós passamos a fazer os nossos registros do que nós chamamos de imagens fixas (fotografias). Em seguida nós voltamos a fazer outras reflexões acerca do

[25] - Fanzine: Um tipo de "revista" geralmente engraçada; pois o termo Fanzine deriva de duas palavras estrangeiras, que são: FUN = divertido, engraçado, e MAGAZINE = revista. Originalmente, "jornal de fãs".

que estávamos produzindo; só que desta vez, além de analisarmos as imagens da "Arte Postal", nós passamos, também, a fazermos análises das imagens registradas dos nossos partilhantes.

Novas surpresas se descortinaram, e nos mostraram um cenário revelador: alguns dos nossos partilhantes passaram a fazer leituras de si mesmos (e dos outros) através das imagens fotográficas exibidas no aparelho de televisão, e isso passou a nos servir de material dentro do nosso processo reflexivo, possibilitando-nos diálogos cada vez mais lúcidos, abertos e francos com os nossos partilhantes.

A partir dos comentários e declarações em torno dos experimentos do processo de trabalho e através das observações das imagens na televisão, nos foram remetidas novas discussões da gênese do esquema e da imagem corporal, de suas subjetividades na memória inconsciente, que agora revelavam as relações vividas, construídas e/ou desconstruídas nas suas histórias de vida individuais e nas relações com o outro, narradas através das imagens produzidas e afixadas nos postes.

Para Dolto (1984), a imagem do corpo é a "síntese viva de todas as nossas experiências inter-humanas, repetidamente vividas através das sensações erógenas arcaicas ou atuais". A condição para que a gente se veja é que haja um ideal - vemos a partir de onde supomos que somos vistos de alguma forma. No referido trabalho, essas pessoas se sentiram representadas e valorizadas na projeção de suas imagens, e são autores das obras, corresponsáveis, portanto, pelo processo estético, de pesquisa e de tratamento em que as mesmas estavam inseridas.

Esta percepção nos trouxe a ideia de fazermos registros em movimentos (filmagens) do nosso processo de produção artístico, e nós passamos a registrar as nossas imagens; dizemos nossas, pois nós também estamos registrados nas imagens capturadas, que passaram a ser feitas com o intuito de gravarmos um DVD, que foi incorporado ao Fanzine.

De posse das imagens em movimento, nós voltamos ao grupo e realizamos novas reflexões, para sabermos o que havia de novo na percepção de cada um dos nossos partilhantes, e dentre vários depoimentos, um nos chamou atenção. Disse o partilhante que chamaremos Bandeira:

> "Hoje eu já me sinto bem melhor... Na semana passada, eu estava em casa, e minha mãe disse que estava me achando mais calmo. Eu disse para ela, que eu estava

> deixando de usar drogas, e que eu estava fazendo um trabalho com arte no CAPS, que eu estava curtindo muito.
> Nesse momento, o meu pai ia passando, e se sentou no sofá onde eu estava conversando com a minha mãe, e ficou ouvindo a história. Eu e o meu pai a gente não estava se falando... É que tinha rolado um barraco lá em casa entre ele e eu, e eu até tinha batido nele. Mas ele ficou ouvindo a conversa com a minha mãe, e depois, ele se levantou, me deu um abraço, e disse que acredita que eu ainda vou me curar das drogas!".
>
> (BANDEIRA)

Podemos ver que é comum em algum momento do percurso, famílias que mal ficam juntas, e que se diz serem organizadas de forma "desengajada", apresentando fraco vínculo entre seus membros, depois do jovem utilizar largo tempo drogas abusivamente, voltam e tentam reorganizarem-se. Há, porém, que se ter muito cuidado, para que as intervenções reguladoras das instituições de saúde não desautorizem a família e, assim, mais contribuam para afrouxar os vínculos entre os membros do grupo familiar.

Por outro lado, ao contar do pai: "Mas ele ficou ouvindo a conversa com a minha mãe, e depois, ele se levantou, me deu um abraço, e disse que acredita que eu ainda vou me curar das drogas!", vemos que o domínio da linguagem falada, da linguagem escrita e da linguagem gestual em conjugação com a emoção é um meio privilegiado de exploração multissensorial, e de adaptação ao envolvimento com o próprio corpo e com o corpo do outro, possibilitando conhecer novas formas de se expressar e poder também se reconhecer no outro.

Também, se pode dizer que a linguagem familiar possui sua sintaxe, sua semântica e a sua pragmática, que irão designar como se relacionar um com o outro membro da família e agir no plano da cultura. Aqui vemos o que os sujeitos elegem para contar: movimentos que se pode dizer falam da complexa influência da família, mas também da escola e do grupo de amigos no caso da manifestação do uso abusivo de drogas, principalmente na adolescência.

As observações que eu fazia, para com os sujeitos da pesquisa, então, eram construídas em sua maioria, mediante a busca de engajamento dos que abusam da droga, em algum grupo social; depois, através das figuras significativas da família, eu tentava incluí-la no às vezes longo trajeto de restauração do vínculo.

E via ser fundamental que o indivíduo atingisse o encontro e o conhecimento de si mesmo e, consequentemente, conseguisse lidar com o outro com quem convive e o grupo social em que está inserido. E isso é o que aqui denomino de educação para/com a vida. O corpo com que se apresenta o sujeito é sempre um corpo real, mas há o imaginário e o simbólico, representado no seu discurso. O corpo como um todo, na realidade, é palco de simbolizações – diz-se, então, ser um corpo simbolizado, ultrapassando seu aspecto organísmico. O uso das práticas corporais que enfatizam as expressões pessoais desencadeiam significações e leituras de experiências, que promovem outras formas de reflexões no uso da linguagem artística, e como tal devemos considerá-las na situação transferencial que se produz.

Voltando ao trabalho do Arte Postal, eu o percebia ter sido de extrema riqueza projetiva, pois os nossos partilhantes narraram suas histórias de vidas, em tratamento possível ao mal-estar que carregavam em seus corpos, possibilitando assim a criação de saídas no espaço aberto pelos "corpos sentidos" e representado através das linguagens corporais e artísticas. Através destes processos é que vimos que o grupo-sujeito passou a (re)aprender a educar os seus sentidos, saberes e desejos no trato com a vida e, logo, com o uso indevido de drogas.

Estas experiências foram para nós algo muito importante, pois nos proporcionaram resultados significativos, dentro das projeções dos sujeitos, nas buscas de suas realizações pessoais e/ou coletivas, e também nos serviram de espelho, aonde cada um de nós pode desfrutar da experiência de: "eu me vejo v

Neste momento, posso dizer que a leitura estética "dá o passe" para uma leitura que advém de outras dimensões, como a afetiva e a moral. Eu buscava, contudo, prosseguir, proporcionando aos sujeitos pesquisados um modo de melhor compreenderem a si mesmos, como forma de lapidar o sensível que, certamente existia em cada um. Um olhar sensível que começava por levar o sujeito a "sentir-se a si próprio" e ao mundo como um todo integrado. Era evidente que o pensamento conceitual não dava conta de alcançar extratos que a dimensão artística alcançava e punha a serviço de uma leitura sensível.

De todo modo, eu prosseguia tentando não deixar de atentar para o singular de cada sujeito, mas, contudo, olhando sempre o grupo-sujeito como um educador coletivo. Experimentar coletivamente – a arte me levava a compreender que isso não era uma experiência conceitual, somente, mas um experimentar vibrando em comum, sentindo em uníssono, como dizia Duarte Jr. (2004, p.13):

> Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra ´estética´ -*aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Como anota Michel Maffesoli, ´segundo Hans R. Jaus, ´a *aisthesis* restitui ao conhecimento intuitivo... os seus direitos, contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual´. Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente´.

Desenvolver nossos sentidos, no âmbito de nossa vida cotidiana – dizia o autor Duarte Jr. (Ibidem), é uma forma de desenvolver a sensibilidade, afirmava, ao falar em termos de uma educação do sensível:

> Portanto, voltar à *aisthesis* - ou à estesia, em português – talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta ´as coisas mesmas´: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo. A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectivo, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.

Propunha, dessa forma, a existência de um conhecimento intuitivo, diferente do conhecimento conceitual. E que a arte chamava estes processos intuitivos para o seu fazer obras. Duarte Jr.(2004, p.13-14) mostrava, ainda, que havia um sentido artístico que significava "vibrar em comum" e "experimentar coletivamente". Eu estava a propor isso.

> Eu observava que já estávamos a formar um grupo, de fato. Já nos chamávamos com carinho; conversávamos mais aprofundadamente; sentíamos saudades um do outro, e gostávamos de criar a obras que escolhíamos fazer.
> Encontrava-me pensando em arte na educação. Educação como paidéia. Que acontecia fora e dentro da escola.
> Parecera-me que eu havia sempre separado estes mundos. E agora, eu via que os sujeitos da pesquisa, ao fazerem arte, uniam mundos e dimensões separadas.
>
> (Diário da Pesquisa)

Evidente que, na sociedade capitalista, a escola representou, em certa medida, a universalização da cultura; mas sua instrumentação para atender a uma lógica de mercado fez hipertrofiar informação ao invés de formação, nesse sentido adulterando a Paidéia que aprendêramos dos gregos.

Carrano (2005, p.154) nos auxilia a aprofundar essa questão, ao propor o tratamento plural às culturas juvenis, na escola e ao trazer como questão a necessidade do dialogismo desses mundos:

> Seria errôneo pressupor a existência de uma única cultura juvenil na escola que não fosse também originária de uma cultura do entorno, no caso, cultura da cidade. A instituição escolar é, sem dúvida, uma das mais fortes expressões do sentido de urbanidade. A escola representou no curso do desenvolvimento da modernidade capitalista a universalidade cultural que faltava ao campo. No mundo globalizado, onde as informações – não o conhecimento, diga-se de passagem – circulam com grande velocidade e atingem lugares cada vez mais distantes, o sentido de isolamento geográfico e cultural torna-se cada vez mais improvável; neste mundo, as principais características dos processos culturais são a sua alta capacidade integradora e o seu hibridismo. Nessa perspectiva, considero um grande risco sociológico falarmos na existência de uma possível separação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens alunos.

Pensando os mundos juvenis como plurais, Carrano (2005), porém, nos mostra que atualmente seria arriscado ver somente apartamento -este lugar de morada negada- entre a escola e os outros movimentos culturais das juventudes. Assinalando o hibridismo das culturas – cultura de massas, cultura popular e culturas clássicas, por exemplo, constatava que as culturas de massas e as culturas populares já não possuem fronteiras fixas, e realizam empréstimos culturais a todo tempo.

Na busca de compreender a acepção e as junturas entre as partes e o todo, bem como o caráter formativo da arte, penso em sua natureza organicamente gerada, em sua

inteireza, como se abrigasse uma “lei de coerência”, como já observara Pareyson (1993, p.09-10):

> A forma como organismo, que goza de vida própria e tem sua própria legalidade intrínseca: totalidade irrepetível em sua singularidade, independente em sua autonomia, exemplar em seu valor, fechada e aberta ao mesmo tempo, finita e ao mesmo tempo encerrando um infinito, perfeita na harmonia e unidade de sua lei de coerência, inteira na adequação recíproca entre as partes e o todo.

A questão da identificação e do reconhecimento dos dados sensíveis e dos elementos de composição da percepção, signos e significados dos sujeitos existenciais e das subjetividades pertinentes aos sujeitos aprendentes, é parte do que chamamos percepção.

Produção visual da fase exploratória: profissional do CAPS AD e sujeito-partilhante atuando juntos.

E os mecanismos da percepção, afirmava Merleau-Ponty (1990, p.46-47) parecem nos esclarecer sobre o diálogo implícito entre sujeito e obra, para que o sentido se faça:

> Constatamos ao mesmo tempo em que é impossível, como frequentemente se disse, decompor uma percepção, fazer dela uma reunião de partes ou de sensações, posto que nela o todo é anterior às partes e que esse todo não é um todo ideal. A significação que descubro no fim das contas não é da ordem do conceito; se fosse referente ao conceito, a questão seria saber como pude reconhecê-lo nos dados sensíveis e seria preciso que eu interpusesse intermediários entre o conceito e o sensível, depois intermediários entre os intermediários, e assim por diante. É preciso que a significação e os signos, que a forma e a matéria da percepção sejam aparentadas desde a origem e que, como se diz, a matéria da percepção esteja ´grávida de sua forma´.

A reflexão sobre forma e matéria, também colocada como trazendo, as duas, um significante que desliza, é recorrente no discurso dos artistas. Há, contudo, que considerarmos a percepção como uma espécie de diálogo entre o sujeito que vê e a obra que o inquire, como estamos a dizer.

Isso nos mostra um sujeito que diz – essa era a minha questão, ao "escutar" as obras dos sujeitos que comigo faziam arte no CAPS AD.

Dentro do universo das impressões, das sensações e da existência cotidiana, ligada à arte e às vidas dos sujeitos envolvidos nesta tese, Losada (1996, p.20) referia-se ao que sobra ao excesso de sentido ou ao inominável, no que a obra expõe. Apontava, também, o aspecto da formatividade da obra – sua concretude, que lhe confere um caráter de "coisa feita" pela mão humana, daí se evolando, então, o sentido do que é ser, senão vejamos:

> O caráter intraduzível da obra de arte – que leva muitos semiólogos e linguistas a não considerarem a arte como linguagem – não reside estritamente no fato da arte não ´ter´ um sistema de signos arbitrários e convencionais (códigos), mas a algo que subjaz a isso e se apresenta como mais significativo: o caráter concreto, material, da obra de arte. A obra de arte não é um discurso, no sentido de ser um enunciado linguístico, mas é, antes de tudo, uma coisa, uma forma. È essa condição de coisa fabricada, mas que pela sua permanência e durabilidade, alcança certa autonomia do homem que a fabricou e pela sua objetividade de ter vindo a ser algo a partir da matéria informe e originalmente desenformada da natureza, que empresta ao homem o sentido do que é ´ser´.

Havia, porém, no que se vê desse concreto que é a obra de arte, uma busca do secreto existente (a ser desvelado) pelo sujeito que a cria e que a desvela, ao recepcioná-la.

A escrita, a leitura, a gramática da arte e as narrativas dos sujeitos-partilhantes que fazem arte, é importante sublinhar, traziam, ainda, significados que se tornavam públicos, e assim realizavam um cometimento da ordem da cultura. A tarefa da educação – no trato com a arte ou outros materiais e matérias – seria, porém, além de restaurar significados antigos quase perdidos para a humanidade, propor o novo. E ainda seria tarefa da educação socializar as possibilidades do acesso ao que é representado como arte.

Barbosa (1999, p.92) se pronuncia nos termos seguintes sobre o assunto:

> A educação é um empreendimento cujo objetivo geral visa expandir as formas de leitura e escrita que os indivíduos podem empregar. Por leitura e escrita quero dizer a habilidade de representar e recuperar significados na variedade de formas que os tornam públicos. Em nossa cultura, as palavras, números, movimentos, imagens e padrões de formas e sons são formas por meio das quais os significados são representados. Para que se possa ler aquelas formas, é necessário que haja um entendimento de suas regras, seus contextos e sua estrutura sintética. Cada forma de representação impõe seus próprios limites e fornece suas próprias possibilidades.

Na composição do quadro de sentidos e das representações plásticas dos sujeitos pesquisados, eu via processos de construções discursivas que se evidenciavam nos percursos visuais, à busca do texto visual que desse sentido, e que, como dizia Anamelia Bueno Buoro (2003, p.131), pudesse levar em conta o fato de que o objeto de arte possui sentidos prefigurados em suas formas significantes. Desse modo é que objetos artísticos podem ser capazes de conter em si mesmo as chaves para se decifrar significações. Isso concede à obra, em seu caráter de obra feita, concretizada, o valor de texto significante, que se abre para muitas interpretações.

Mergulhando nas águas turvas que compõem a construção do sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, dentro da escola e da vida, eu comungava com Duarte Jr. (2004) quando ele afirmava: “Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética”.

Uma educação estética une mundos e dimensões – se poderia dizer. Por meio dela se educa também os sentimentos, como já se vislumbrava no que, mesmo frágil, já se anunciava nos sujeitos que agora comigo faziam um grupo.

A pesquisa prosseguia dentro de mim. E dentro das capturas audiovisuais, e dos percursos visuais propostos no bojo desta tese através das entrevistas, dos textos escritos e dos textos pictóricos, das narrativas verbalizadas junto ao grupo-sujeito com as respectivas construções de imagens fotografadas e filmadas, eu ouvia Andrade (2002, p.53) e me perguntava com a autora:

> Mesmo que o recurso audiovisual seja empregado sistematicamente nas pesquisas antropológicas, usa-se porém uma câmara não como um instrumento técnico de investigação, pois não existe um conhecimento técnico e muito menos um critério de análise das imagens. Além de ilustrativa, a fotografia tornou-se uma parceira do trabalho de campo, um recurso imprescindível para qualquer pesquisa. Assim como a antropologia, ela ordena culturalmente os dados, os fragmentos da realidade, através da observação. Nesse sentido, tanto a escrita como a imagem estão amarradas ao contexto cultural: ´o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise´ (Geertz, 1978, p.15). Seguindo esse pensamento, podemos dizer que a imagem resgatada pelo fotógrafo significa para o antropólogo não só a estética que a compõe, mas a história, a cultura, o que o ser opõe, em parte, à intenção de seu autor. Mas isso não seria um ponto de complementação, já que podemos dar à imagem um significado que contribua para as pesquisas, para as investigações e – por que não? – para o entendimento de nós mesmos?

Assim é que eu caminhava por entre os becos estreitos e coparticipava da produção da estética do cotidiano feita pelos sujeitos-partilhantes pesquisados nesta tese, na busca de compreender como cada indivíduo compõe, produz e organiza suas subjetividades e, dessa forma, constrói os seus sentidos existenciais dentro dos seus percursos de vida.

Produção da fase exploratória para a composição do Arte postal.

As atividades da vida comum eram reinventadas desse modo coletivo, junto ao grupo-sujeito. Richter (2003, p.20-21), em seus estudos sobre micro-estética do cotidiano, defendia a ideia de que estas atividades ajudavam a organizar a subjetividade, estimulando um sujeito-em-prática para atuar na ordem do que ela nomeia de "processualidade dos campos interativos de forças vivas". Vejamos com suas palavras:

> A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. Marcos Villela Pereira (1996, p.85) desenvolve o que chama de uma ´tentativa de ressignificação´ da estética, que pode ser muito útil para o estudo sobre a estética do cotidiano. O autor busca resgatar uma ´diferença dentro da estética´, que ele estabelece pelas designações de ´macroestética´ e ´microestética´, esclarecendo que não se trata de designações de qualidade ou extensão, mas ´se referem à natureza e à ordem de existencialização´. Assim, para o autor, a macroestética refere-se a ´uma Estética com ´E´ maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina´. Já a microestética ´se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade... é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática´.

E, assim, discorre Richter sobre cotidiano e estética, distinguindo basicamente a macroestética como contendo um modelo homogeneizante, enquanto a outra, a microestética, teria resguardada sua singularidade:

> Estabelecendo mais claramente a distinção entre a macro e a microetética, diz o autor: ´Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante (por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade), enquanto a segunda é processo de produção de subjetividades´. Dessa forma, a estética tem a ver com a maneira pela qual o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos´ (1996, p.127), como tão bem nos apresenta Adélia Prado (1991):
> Minha mãe cozinhava exatamente:
> Arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.
> Mas cantava.
> (´Solar´)

Penso que eu não diria algo assim, dessa forma dicotômica. Poderíamos fazer um trabalho que desvelasse a singularidade de cada um, dentro de cânones que não fossem os da microestética. Mas, ali, unia-se esta compreensão da microestética a uma necessidade de partir de mundos vividos, de materiais acessíveis e presentes nestes universos singulares.

Universos artísticos que se colavam as vidas que, em suas exposições faladas e visuais, quando na perspectiva dos ateliês terapêuticos, eram escutadas. Ciornai (Org.), (2004, p,49) assinalava que, na arte, havia a dimensão terapêutica do autoconhecimento, que possibilitava gerar uma relação mais reflexiva e aberta consigo mesmo, senão vejamos:

> Ao lidar com arte, percebo a existência de uma constante, apesar de enfoques diversos surgirem em momentos distintos: estudar e fazer arte estimula o indivíduo a perceber e a desenvolver uma relação mais aberta consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com as situações diversas que a vida lhe apresenta. Ao vivenciar a arte, o indivíduo estabelece contato com seu mundo interior, conscientiza-se de sua essência como ser criador, elabora o autoconhecimento e a linguagem artística, obtendo maior presença do seu processo em relação à vida, à sociedade e ao universo.

Em relação à arte enquanto possível reveladora de sintomas nos diagnósticos dos sujeitos-partilhantes pesquisados, Bilbao (2004, p.35-36) historiava seu aparecimento, nos seguintes termos:

> Em fins do século XIX, quando psiquiatras revelaram interesse pelas produções plásticas dos insanos e começaram a estudá-las, iniciou-se a conexão entre arte e doença mental. Dentre os psiquiatras que se destacaram por um período de quase duas décadas nesses estudos, podemos citar os psiquiatras franceses Ambroise Tardieu, Paul-Max Simon, Marcel Reja. Segundo Malchiodi (1998), esse movimento começou exatamente em 1872, quando Ambroise Tardieu, altamente respeitado, publicou um livro sobre doença mental em que relatava quais eram, em seu modo de ver, as características do trabalho artístico produzido pelos então chamados insanos. Um pouco mais tarde, entre os anos de 1876 e 1888, Paul-Max Simon publicou uma série de estudos sobre os desenhos das pessoas doentes mentais. Simon tem sido considerado ´pai da arte e da psiquiatria´ e foi um dos primeiros psiquiatras a reunir uma grande coleção de desenhos e pinturas de pacientes psiquiátricos. Ele acreditava que os sintomas se associavam ao conteúdo do trabalho artístico, apontando, assim, para uma direção diagnóstica dos desenhos.

Ainda na esteira da busca de compreensão das subjetividades dos sujeitos-partilhantes aprendentes que fazem parte desta tese, bem como de suas narrativas e de suas produções simbólicas contidas nas suas produções plásticas, eu percebia que as falas dos sujeitos-partilhantes já anunciavam um "sair da posição de objeto para a de sujeito".

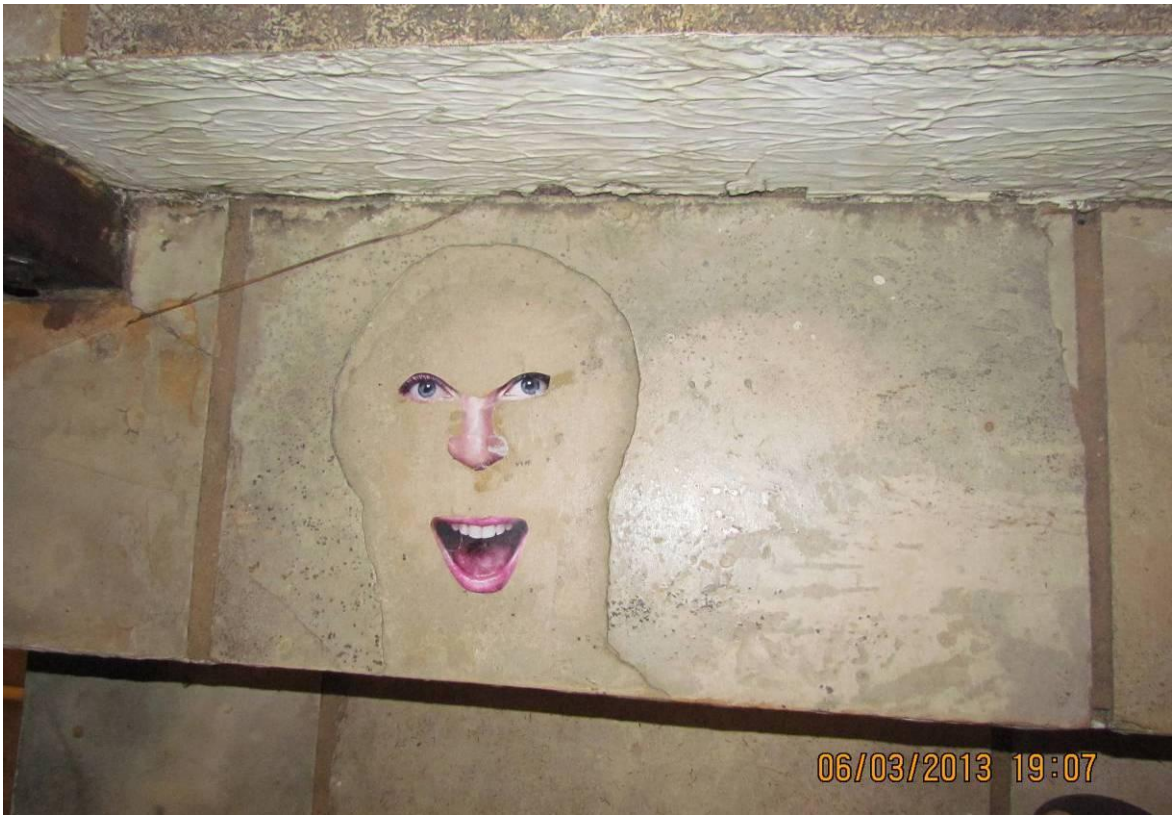
Valladares (2004, p.109-110) observara que a materialidade da arte possibilitaria "o confronto e gradualmente a atribuição de significado às informações advindas de níveis mais profundos da psique, que serão apreendidas pela consciência do ser humano". E mencionava o aspecto de que "cada imagem tem um significado singular e específico para cada ser humano trabalhado".

Eu podia constatar agora que, espelhado nos trabalhos que eu fazia com os sujeitos-partilhantes da pesquisa, reconhecia que a produção de imagens era potencialmente capaz de trazer materiais profundos do inconsciente, junto à fala do sujeito-partilhante pesquisado.

Também, eu constatava que o processo criativo da arte devolvia ao sujeito-partilhante pesquisado sua potência de ser modificador de mundos. Parecia-me, por seu turno, que a dimensão moral e a afetiva era "chamada" pela "dimensão artística" a comparecer, como campo semântico que "bilava" as produções de sentido expostas nas narrativas e visualidades. E ainda, eu observara que a relação da pessoa com os outros, mediada pelas obras, situava-as em um terreno novo, em termos de amorização: algo mudava, saindo desse chão composto de degraus e de cores abertas em chamamentos feitos gritos a ecoarem mundo afora.

# CAPÍTULO III

## 3.1- Rasgando a própria carne com os dentes e as unhas para cicatrizar lembranças encravadas




Intervenção plástica visual realizada em uma escada de cimento, como parte dos percursos visuais.

Janela sobre a memória:
Um refúgio?
Uma barriga?
Um abrigo para se esconder quando estiver se afogando na chuva,
ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento?
Temos um esplêndido passado pela frente?
Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.
(Eduardo Galeano)

Era meio do caminho, ou se pode dizer que as visualidades e narrativas estavam em mar alto. Eu me sentia revirado como uma vela aos ventos do tempo. Um tempo narrado que trazia outros tempos. E nesse tempo de escutas, eu me escutava: como dizer?

Este capítulo se fez necessário sob o propósito de dizer que havia parte de mim com eles – os que compunham o grupo-sujeito. E que seria verdadeiro que na pesquisa tivesse lugar este meu estranho solilóquio. Toda neutralidade em pesquisa é enganosa – e eu era produtor e produzido pelo campo significante que eu gerava, em uma recursividade cara ao pensamento complexo.

Ponto: começo do lugar de onde eu vim, e o que aconteceu para que eu hoje seja a pessoa que sou. No meio do caminho, eu me pus diante de mim mesmo. Se o educador é aquele que aprende a cada tempo com o educando, eu aprendia. E era importante não ficar, na tese, em uma postura de isenção, se na prática eu não o tinha.

Era preciso dizer algo de mim, para que se entendesse como eu penso e ajo. Eu desejaria dizer algo que me deixasse igual, de certo ponto de vista, aos sujeitos da pesquisa. Não invulnerável. Buscar o que me constitui, o que me alimenta e me impulsiona a viver como pesquisador, como artista, como filósofo clínico, como arte-educador e arteterapeuta seria parte do estudo em pauta.

É propósito também deste capítulo evidenciar a polissemia existente nas falas dos sujeitos-partilhantes pesquisados, e que estão contidas nas entranhas do *corpus* desta tese. Eu sei que é provável que nele constem declarações e autodenúncias que possam gerar alguns constrangimentos. Porém, creio que isto seja (quase) inevitável, dada a complexidade dos temas abordados, dos graus de envolvimentos vitais dos sujeitos pesquisados, do pesquisador com os seus respectivos propósitos e do compromisso assumido nesta tese de sempre revelar mais do que velar a verdade dos fatos estudados. Embora eu saiba que mesmo querendo, nunca se diz tudo. Entretanto, rasgar a própria carne usando os dentes e as unhas, talvez seja a maneira adequada para eu ressignificar o "sofrimento como realização", nas palavras de Victor E. Frankl (2011), e tentar descascar algumas feridas minhas que só serão cicatrizadas definitivamente após este trabalho de assepsia intelectual que tem em sua áurea um ar terapêutico intrínseco. A este respeito nos diz Victor E. Frankl (2011, p. 103):

> Uma vez que se nos revelara o sentido do sofrimento, também nos negávamos então a ficar desfazendo ou minimizando o volume de sofrimento que havia no campo de

> concentração, seja "reprimindo-o" ou iludindo-nos a respeito do mesmo com otimismo barato ou artificial. Para nós também o sofrimento passara a ser uma incumbência cujo sentido não mais queríamos excluir. Para nós ele tinha revelado seu caráter de conquista, aquele caráter de realização que levou Rilke a exclamar: "Wieviel ist aufzuleident!" ("Quanto sofrimento há por resgatar!"). Rilke falava de resgatar o sofrimento como outros diriam cumprir uma tarefa. Havia muito sofrimento esperando ser resgatado por nós. Por isso era também necessário olhar de frente a situação, a avalanche de sofrimento, apesar do perigo de alguém "amolecer" e, quem sabe, em segredo deixar as lágrimas correr livremente.

Acreditando que uma tese exige de quem realiza a pesquisa um alto grau de envolvimento, por vezes confessional, foi que resolvi, após participar de um Grupo Reflexivo de Narrativas e Visualidades, junto ao grupo-sujeito, escrever este capítulo em forma de autonarrativa[26]. Assim, procedi a uma radiografia existencial de minha vida pessoal, como forma de efetivar parte do contrato firmado com o grupo de sujeitos-partilhantes pesquisados, bem como com o propósito de sinalizar o percurso que me trouxe até aqui, onde constam os meus conhecimentos tácitos a respeito dos objetos que foram pesquisados. Posso adiantar que foi neste mesmo percurso que eu prossegui caminhando à busca de respostas para as perguntas que me serviram como elementos constituidores dos objetos desta tese e de suas categorias emergentes.

[26]- De acordo com a Carta de Princípios da Associação Internacional das Histórias de vida em Formação o pesquisador que facilitará processos de "escrita de si" de outros sujeitos, deverá, ele próprio ter passado pela experiência de biografar-se.

## 3.2- O outro que em mim mora é a ausência do meu dentro por fora?

Quando o pesquisador examina os dados de seu *corpus* com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, não assumindo conscientemente nenhuma teoria específica a priori, as categorias resultantes de sua análise são denominadas emergentes. Entendemos que, nesse caso, não é que não existam teorias, mas que estas não são conhecidas pelo pesquisador de forma consciente. Estão de algum modo implicadas nas informações analisadas e no próprio conhecimento do pesquisador, e o papel do pesquisador é explicitá-las. (ROQUE MORAES, 2003).

Bom, meu nome é Francisco José Chaves da Silva. Eu tenho um apelido que veio de infância, e que acabou virando nome artístico, que é Barrinha. Sou filho de pais separados e, com o tempo, eu acabei descobrindo (acho que a colocação ideal é essa mesma, descobrindo, pois foi muito por acaso) que eu sou o motivo do casamento e o motivo da separação ao mesmo tempo, de meus pais. Mas isto é apenas uma hipótese minha, com base em pedaços de falas nas "brigas" entre os meus pais, por mim presenciadas.

O que se dá é que eu nunca soube se realmente esta hipótese faz sentido. O fato é que meu registro de nascimento coincide com a data do casamento dos meus pais. Então, fiquei sabendo que tinha sido registrado logo depois que eu havia nascido, mas que tinha sido por conta da minha mãe ter engravidado que os dois ficaram juntos. Não sei exatamente quanto tempo depois eles se separaram. De onde eu lembro, sei lá... Eu deveria ter uns sete ou oito anos de idade. Então, eu fui morar com o meu pai e os pais dele. Meu pai era filho único. Minha avó era quem cuidava de nós quatro: do meu avô, do meu pai, de mim e dela mesma.

Minha mãe passou a morar em outra casa, em um bairro distante. Nós, meus avós, meu pai e eu morávamos no Parque Araxá. Minha mãe morava na Parquelândia, bairros ambos em Fortaleza. Meus avós eram católicos praticantes. Minha mãe era umbandista, e frequentava um terreiro de umbanda que existia na mesma rua em que nós morávamos (e esse foi um dos motivos das discórdias e da separação dos meus pais, segundo me diziam os meus avós paternos.).

Eu sofria muito porque naquela época (e ainda hoje existe!) havia uma perseguição enorme a todas as pessoas que frequentavam terreiro de "macumba"; como diziam, e eu era filho de uma das principais pessoas daquele terreiro. Por esse motivo, muitos dos meninos eram proibidos de brincar comigo e com todos os outros que tinham pais que frequentavam o tal terreiro. Só que, com uma ideia e mobilização de liderança, eu sempre estava coordenando as brincadeiras - o que de certo modo aglutinava alguns meninos ao meu redor.

Ainda tinha um ponto a meu favor: os meus avós tinham uma quitanda. Vendiam frutas, verduras, legumes, etc., e, tinha uma área muito ampla enfrente lá de casa, que era aonde toda a meninada da rua brincava. Também, diante da casa que nós morávamos tinha uma castanholeira muito grande, que a meninada vivia "trepada" nela. Da castanholeira dava para ver a rua inteira. Então, havia esses pontos de convergências que conseguiam juntar uma turma grande de crianças.

Como todas, ou quase todas as brincadeiras passavam por mim, mesmo os meninos que eram proibidos de brincar comigo vinham. E os que não eram proibidos de brincar comigo, quase que me idolatravam. Então, eu tive essa infância bem solta. Muito por conta do pouco contato com os pais – meu pai pouco aparecia em casa-, e de uma ampla liberdade com os avós, e/ou por ter toda essa meninada em volta.

Eu lembro que, nesse período, eu já tinha tomado conhecimento de uma informação que me havia chegado algum tempo atrás, no período entre três e oito anos de idade, e que eu relutava em aceitá-la. A informação dizia que o meu pai era viciado em maconha. Mas muito garoto, eu não dava muita atenção a isso; sequer sabia a exata dimensão disso: viciado (?), maconha (?).

Até que um dia, por eu ter feito sei lá o que, certamente uma "danação" qualquer, uma jovem de aproximadamente 28 ou 30 anos de idade, filha da vizinha, me segurou pelos ombros e me disse: "- Olha só seu cãozinho, fique sabendo que o teu pai tá preso, ele

não viajou não, é mentira de quem te disse isso, ele tá é preso! Ele foi pego com um monte de maconha, ele tá preso!".

Eu saí desesperado, e fui falar com a minha avó. Ela negou tudo, mas eu fiquei insistindo em torno daquilo, e acabei percebendo que tinha alguma coisa errada. No entanto, alguns meses depois o meu pai apareceu em casa e tentou tirar essas coisas da minha cabeça, dizendo que era tudo mentira; que ele havia viajado a trabalho.

Algum tempo depois que estávamos morando juntos, acho que uns quatro ou cinco anos, no máximo, a minha avó adoeceu e logo faleceu. Meu pai decidiu vender a casa e nós tivemos que nos mudar de casa e de bairro. Nós morávamos no Parque Araxá, na casa grande da castanholeira e fomos morar na Bela Vista, em uma pequena casa alugada. Então, ficamos os três homens em casa. Meu avô que já tinha mais de setenta anos de idade, e estava adoentado; os outros dois eram meu pai e eu.

Meu pai viajava muito (ele era músico, baterista!); pelo menos era o que eu sempre ouvia. Meu avô e eu ficávamos meio desamparados. Algum tempo depois, meu avô conheceu uma senhora e resolveu começar uma relação amorosa com esta senhora – ela, então, foi morar conosco. Logo, porém, pudemos ver que ela era alcoolista. Isso foi muito complicado! Para nós, que já tínhamos problemas em demasia, este foi um problema a mais.

Meu pai, que pouco ia a casa, passou a ir menos ainda. Então, eu fiquei muito largado. Aquele meninão de oito, nove, dez, onze, doze anos, largado, totalmente largado. Porque, se antes quem cuidava de mim era a minha avó, após a morte dela meu avô tinha que cuidar dele, que estava doente, e da companheira com quem agora vivia e que era alcoolista; doente também. Meu pai vivendo no mundo, como se dizia, eu acabava ficando muito largado mesmo.

Foi em meio a esta "tempestade" que eu tomei conta da minha existência. Porém, eu tenho existência anterior a tudo isso. O que é que eu fazia antes de oito anos de idade? Acabo percebendo que antes de oito anos de idade eu fugia de algumas coisas conflitantes, tipo: interação com o meu pai e contato com a minha mãe. Isto porque eu tinha um pai muito ausente, que "vivia no mundo", e quando aparecia em casa só conseguia ver em mim aquilo que eu fazia de "errado". Pequenas "danações", que eram coisas próprias de um menino da minha idade, mas para ele não o eram.

Eu também tinha uma mãe que após ter se mudado passou a morar na mesma rua que nós morávamos, mas que já havia constituído outro relacionamento, e havia duas filhas

deste novo relacionamento – uma família, pois, da qual eu não fazia parte; por esta razão, eu imaginava que ela pouco se importava comigo.

Conforme já mencionei anteriormente, depois que a minha avó faleceu, eu fiquei morando com o meu avô, a companheira dele e o meu pai. E isso deu um nó na minha cabeça. Por que eu já estava com uns onze, doze anos, mas eu não tinha como me manter em casa. Refiro-me a providenciar o que comer, a lavar minhas roupas; enfim, cuidar de mim mesmo. Então, tinha dias de eu acordar, ter que ir ao colégio, mas não tinha nada para comer no café da manhã, porque ninguém tinha feito! Meu pai havia dois, três ou quatro dias que não aparecia em casa, e eu estava com aquele senhor doente e aquela senhora (doente também!) e tinha de me virar sozinho. Desse modo, eu ia o mais rápido possível ao colégio, por dois motivos básicos: primeiro para conseguir comer a merenda (lanche) que era servida. Depois, para me ver por alguns momentos livre das situações caseiras que tanto me angustiavam.

Como eu estava submerso em um mundo familiar "frouxo de regras", no colégio não era fácil eu me enquadrar nas normas estabelecidas. Por conta disso, com frequência eu era colocado "de castigo". A questão é que no local que eu estudava que era o colégio Antônio Sales, do bairro Parque Araxá, havia um canto reservado aos "indisciplinados"; uma salinha que ficava ao lado da coordenação. E de tanto eu ser colocado nesta tal salinha, acabei percebendo que dentro de um jarro branco com detalhes florais azuis ficava a chave que abria uma porta que dava acesso à outra sala ao lado, que era uma espécie de dispensa das professoras e que guardava, entre outras coisas, doces, leite em pó, Nescau, farinha láctea e pacotes de biscoitos. Comentava-se que eram "coisas" que chegavam para a merenda dos estudantes, porém, antes, sofriam uma "seleção" e tinham outro destino. Neste caso, de certo modo, estas "coisas" eram restituídas ao seu destino. Pronto, foi literalmente que eu juntei a fome à vontade de comer, e por esta razão, fazendo a junção da necessidade com a "esperteza" com muita frequência eu arranjava motivos para ficar de castigo.

Aqui eu abro um parêntese para fazer um paralelo e uma referência a uma fala de um dos sujeitos pesquisados, o Iberê, quando ele diz que o colégio lhe ensinou modos de viver a sua vida de um jeito muito próprio e peculiar:

> Uma coisa assim que eu gostei muito do colégio, foi que ele me ensinou a... Muita coisa, né? É... Essa muita coisa assim, é que ele me ajudou a usar a inteligência, né?

> Como, quando eu comecei a usar... (Aqui Ele faz uma referência às drogas com gestos.) Eu já escapei de muita coisa assim, mesmo! De... Muita coisa, assim, usando a cabeça mesmo.

Retomando a minha autodenúncia, certamente esta forma de eu agir também havia sido aprendida, se não com o colégio, mas sim com a "esperteza" que a vida proporciona a quem fica em desamparo diante dela. E esta era a minha maneira de não me sujeitar às situações as quais circunstancialmente a vida me expunha; assim eu me sentia resistindo, pois, para mim, aceitar aquelas situações sem resistências era sinônimo de morte. A este respeito nos diz Mário Sérgio Cortella (1998, p. 39):

> Somos um ser não-especializado na origem e, portanto, largamente incompleto com a adaptação à natureza. Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se.

Sofri mas não acatei acomodações. Nesta época isso me pareceu muito ruim, mas hoje sei o quanto tudo isso foi bom para mim, pois me deu muito "tutano" para nutrir meus ossos, e me serviu (e ainda serve!) como força para eu seguir adiante, "em busca de um sentido" existencial sempre mutante, que possa cada vez e sempre impregnar minha vida e obra de significados que me possibilitem caminhar em direção "a mim mesmo". Como se viver fosse um constante estar presente em seção única e perene de logoterapia, como bem nos alude mais uma vez Victor E. Frankl:

> [...] a logoterapia, de fato, confronta o paciente com o sentido de sua vida e o reorienta para o mesmo. E torná-lo consciente desse sentido pode contribuir em muito para sua capacidade de superar a neurose. Quero explicar por que tomei o termo "logoterapia" para designar minha teoria. O termo "logos" é uma palavra grega e significa "sentido"! A logoterapia, ou, como tem sido chamada por alguns autores, a "Terceira Escola Vienense de Psicoterapia", concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por esse sentido. Para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano.

Prosseguindo a minha autodenúncia contida nos parágrafos anteriores, declaro que eu ia ao colégio até mesmo como uma forma de conseguir alimentar meu corpo e minha mente, já que era um modo eficiente de fugir da fome e da vontade de comer! Mas passei por uns perrengues ”muitíssimos complicados”, pois passar por esse tipo de situação uma ou outra vez vá lá; mas passar por três, quatro, cinco dias seguidos, a cada semana, era realmente complicado. Para o café, o almoço e o jantar eu tinha que me virar; comia biscoito com “garapa” (uma espécie de refresco, só que bem fraquinha). Fazia “sanduiche” de pão velho com margarina de má qualidade... Ou então fazia um “merol”; era assim que eu chamava a mistura que eu fazia de tudo que havia disponível em casa para comer. Então, aos poucos a coisa ficou muito delicada. Difícil de suportar. Foi neste percurso que nós nos mudamos. Nós saímos de um bairro para o outro. Eu já estava com uns onze, doze anos, e vi que não dava para me manter daquele jeito. Fui procurar minha mãe, que tinha mudado novamente para uma casa no bairro Parquelândia.

Quando eu cheguei à casa da minha mãe para morar com ela e com as minhas irmãs maternas foi muito complicado para mim. O ambiente me era completamente diferente. Eu vinha de um ambiente totalmente masculino desordenado, e lá, na casa da minha mãe, o ambiente era completamente feminino, e de ordens bem estabelecidas. Tudo acontecia nos seus devidos lugares, nas determinadas horas e com os seus porquês. E ela (minha mãe) de saída me disse logo: “- Ok! Pode ficar. Aqui você tem comida e aonde dormir, mas se vire para o que precisar. Eu não estou pedindo para você vir para cá, você veio porque você quis. E aqui você tem regras a cumprir. Você vai fazer tudo do jeito que eu determinar!”

Eu fiquei dos doze, mais ou menos, aos dezoito anos de idade ali, posso dizer, cuidando das minhas irmãs. As minhas tarefas eram: ter que fazer o café da manhã, dar banho nas meninas, colocar roupa, esquentar o almoço (que a minha mãe, antes de sair para o trabalho já deixava feito) e mandar as minhas duas irmãs para o colégio. Depois eu tinha que cuidar dos meus estudos; porque eu havia decidido voltar a estudar. Digo decido voltar a estudar porque após a morte da minha avó eu passei a ter uma frequência muito irregular no colégio, até que deixei de frequentá-lo.

Como eu tinha que “me virar”, então eu fui procurar vaga, e me matriculei em um colégio público próximo de onde nós morávamos que foi o colégio Santo Afonso; e que outra vez foi “muitíssimo complicado” para eu me manter devidamente no colégio. Isto porque o que era atrativo para mim no colégio eram o grupo de amigos, as brincadeiras e o

habitual lanche. O restante me era muito chato. A rua me proporcionava coisas mais atrativas! Fiquei no colégio Santo Afonso até a sétima série do antigo primeiro grau. Em seguida fui transferido para o Colégio Oliveira Paiva, pois no Santo Afonso somente tinha até a sétima série do antigo primeiro grau.

Ao concluir a oitava série (antigo primeiro grau) no Colégio Oliveira Paiva, eu passei dois anos sem estudar. Logo que eu terminei o antigo primeiro grau, minha mãe me disse: "- Ok! Filho de pobre, quando sabe ler e escrever basta para arranjar um trabalho - já dá para ser balconista, entregador de pizza, auxiliar de escritório. Parou! Não precisa mais ir para o colégio, vá procurar trabalho, para poder ajudar com as despesas da casa"!

A questão crucial era que eu não tinha nenhuma experiência com trabalho algum, e muito menos tinha desejo de trabalhar nas oportunidades que me eram apresentadas, tais como: construção civil; servente de pedreiro... Vendedor de porta de loja... Contínuo de escritório de empresa do sei lá o quê! Não que eu pensasse que estes trabalhos fossem "coisas insignificantes", não era isto. É que eu desejava "algo mais significativo" para minha vida. Se isso eu percebia, o que não queria dizer que eu soubesse o significativo para mim; porém, eu não tinha a menor ideia do que eu desejava. Certamente diante deste contexto diria William Damon (2009, p.36):

> Em um estudo que acompanhou sete mil adolescentes norte-americanos da oitava série até o ensino médio, Barbara Scheneider e David Stevenson chegaram a uma surpreendente conclusão: ao contrário do senso comum (ou da mídia!) de que os jovens de hoje são hedonistas e só querem "curtir", a maioria deles tem ambições que gostaria de realizar. Ainda assim, poucos têm chances reais de fazê-lo. "A maioria dos estudantes do ensino médio" – escrevem os autores – "tem grandes ambições, mas nenhum projeto vital claro para alcançá-las". Eles são, "motivados, mas sem rumo". Em consequência disso, tornam-se cada vez mais frustrados, deprimidos e alienados. [...] Além disso, a natureza oculta dessa infelicidade é parte do próprio problema; segundo os autores, muitos pais parecem não ter consciência da questão, e, conforme detalharei adiante, "muitos pais não acham que é sua responsabilidade ajudar ativamente os filhos adolescentes a fazer planos para o futuro".
>
> .

Perdido entre os sonhos e a realidade, eu passei dois anos "de bobeira", como se dizia, então - sem objetivar nada na vida. Logo vieram os conflitos em casa com a minha mãe. Foi então que eu me envolvi com alguns colegas que usavam drogas. Em princípio, era algo que aparentemente não me causava dano algum. Apenas um passatempo ou um passaporte para algumas "viagens" através das alucinações. Porém, dentro de pouco tempo o consumo havia aumentado, e eu já estava em um rumo meio pesado. Isolava-me de meu

mundo que, de algum modo eu recusava. Como observava Pais (2006, p. 239), em seu livro "Nos rastos da solidão": "O isolamento social aparece quando as existências singulares são desconsideradas, quando a indiferença produz o anonimato, quando alguém se transforma em qualquer um ou mesmo em ninguém". Sim, "os ninguém, filhos do nada".

Neste período, eu me deparei com uma situação deflagadora de outras que eu não vivera até então. Eu estava diante de "dois caras" muito conhecidos na Parquelândia. Na época, eram os dois fortes traficantes da área; Evaldo e o Zé da Burra. Era um sábado, e o local, o pátio do colégio Santo Afonso (colégio que eu havia estudado). Educação e drogadição; parecem que estas duas coisas tinham destinos traçados em minha vida. Eu ia dizendo que estávamos no colégio e este estava sem vigia. Eu estava com eles dois e mais outros. Diante de nós, vinte quilos de maconha que eles dois acabavam de trazer do Maranhão. E a gente estava dividindo e fazendo pequenas porções para serem "distribuídas". Eu fui ao encontro deles, porque quando soube da chegada do "bagulho", fui trocar o meu skate por uma porção de maconha. Eles já sabiam quem eu era. Naquele momento, eles estavam me vendo como uma figura que era fortemente indicada para conduzir uma parte daquilo, e foram logo dizendo: "- Você tem uma liderança junto a essa galera, então você pode ter uma responsabilidade aqui. Que tal você ficar com uma parte, e depois prestar contas com a gente?" A respeito deste propósito Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2005, p.115) nos dizem:

> A sociedade da circulação das drogas na sociedade e dos fatores condicionantes do envolvimento dos jovens no seu consumo foi documentada em diversas partes deste trabalho, assim como a presença do tráfico no entorno da escola, sua infiltração no espaço escolar. Também foi mostrado que existem diversas estratégias de sedução dos jovens, acionadas por diferentes protagonistas, inclusive o próprio consumidor. Foi discutido também o papel de várias instâncias de sociabilidade que facilitam ou não o acesso às drogas. Tanto os atores ouvidos, como a literatura de referência do trabalho, sugerem que cenários macrossocioculturais propiciam a expansão do consumo. Fatores como a exclusão social, o desencanto político-cultural-ético, a perda de referências coletivas e a ausência de projetos de vida dão lugar a situações propensas ao consumo de drogas. Tais situações podem ser pensadas tanto em nível de suas particularidades locais como por meio das grandes redes em nível global.

Eu fiquei tentado, porém, com muito medo. Então, peguei a minha porção adquirida com a troca pelo skate, e disse que ia pensar no assunto. Saí do local eufórico e ao mesmo tempo muito preocupado. Depois, isto para mim foi assustador, meio doido.

Assim... “Putsszzz, que merda eu estou fazendo da minha vida?!” – eu me perguntava. Estar em meio a uma situação dessas... Pensei: então, não tem mais volta! E também não tinham muitas alternativas. Eu fiquei muito confuso, aí “entrei em parafuso” mesmo! Porque era momento de pegar ou largar. Então, eu me ausentei de casa. Fiquei um dia ou dois sem aparecer em casa. Ao retornar à casa da minha mãe, a “pisa” foi grande!

Aqui por achar oportuno, novamente cruzo minha autodenúncia com a fala de um dos sujeitos pesquisados, como uma forma de sinalizar diferenças e semelhanças que circulam entre as salas de aula e os corredores da escola (seriam os locais na escola por onde as dores correm?), enquanto um *lócus* de sistematização de saberes, de conhecimentos e de fazeres a serem vividos por quem está circunscrito no âmbito escolar de alguma forma. Ilustrando esta questão, nos diz Iberê:

> O ano retrasado mesmo. Eu tinha uns 19 anos. Eu tava assim... Sem dinheiro. E também não queria mais ficar com o negócio de ficar metendo assalto e tudo. Aí eu comprei assim... Umas cem gramas de maconha e tal, prá vender e tudo... Aí fiquei arrepiando lá... E nessa, eu ainda estudava, né? Eu estudava ali no... (Pausa) No... Eu esqueci o nome do colégio agora, que é lá perto de casa. É o... Eu estudei muito tempo nele, é porque eu me esqueço! Anísio Teixeira. Lá perto do... Vizinho da delegacia. E aí, eu sempre ficava assim... Aí eu falei prá ele: ei má, eu acho que eu vou ser um grande vendedor assim e tal... Porque eu tenho... Eu tô estudando e tudo. E ainda quero fazer faculdade, né? Como eu tinha falado assim... Até lá no colégio eu já vendia por lá mesmo, e ficava com aquele pensamento: não, eu vou fazer faculdade mesmo. Que é prá mim ser um traficantezão pesado e a polícia num me pegar. Mas só que isso é coisa de cabeça, né? Num vou por isso não, porque um dia a casa cai, e não adianta o cara ser o mais espertão do mundo”...

De volta a mim, declaro que ao retornar à casa da minha mãe eu resolvi que iria dar um novo rumo à minha vida. Iria voltar a estudar. Mas decidi isso sem ter conversado com ninguém, quase que em forma de “retiro espiritual”. Decisão tomada, eu busquei meios para tentar efetivá-la. Entretanto, não foi fácil aprofundar esta decisão. Eu sofri muita pressão por parte dos dois traficantes que eu me referi acima. E também da “meninada” que andava junto. Decidido assim, à medida que eu ia encontrando a galera, e os caras me ofereciam “alguma coisa”, eu aí dizendo: “- Não, eu tô fora, eu tô fora”!

Na casa da minha mãe, a minha situação continuava a mesma, ou seja: muitas cobranças e desconfianças, e poucos apoios familiares no sentido de busca existencial que pudesse me servir como guia de vida ou me levasse em direção a um viver social digno, pois não havia conversa nem orientação, apenas cobranças, broncas e desconfianças.

Entre os colegas de turma, porém, tinha um que era muito próximo de mim, meu amigão, que se chamava Eduardo. A mãe dele não queria que ele andasse comigo; ela dizia que eu não era boa companhia para ele. E comumente arranjava o que Machado Pais (2006, p. 81) denominava "estratégias de esquivança". É que, como ele realçava: "As identidades sociais repousam frequentemente em imputações baseadas em estereótipos, preconceitos, juízos de valor. Identidades que se baseiam em "princípios de aparência", em que o outro se concebe a partir dessas ideações, espécie de cabides onde tais identidades são penduradas".

No dia seguinte que eu tomei a decisão de buscar um novo rumo para a minha vida, eu fui a casa dele. Toquei a campainha, a mãe dele me atendeu, perguntando o que eu queria, e eu lhe disse que queria falar com o Eduardo. Ela me disse que ele não estava, porém, ele apareceu na porta, de camisa no ombro, pronto para sair. Eu o chamei e nós saímos para a rua. Eu estava com uma bola feita de jornal nas mãos. Nela tinham aproximadamente 600 gramas de maconha. Eu "passei a bola" para ele e disse: "- Toma que é tua." Ele olhou para mim e me perguntou: "- É o que estou pensando?" Ironicamente eu olhei para ele e disse: "- Cara isso é uma bola, mas não é de cristal, e eu ainda não sei ler pensamentos!"

Nós fomos a uma pracinha próxima da casa dele, ele abriu a bola e disse: "- Cara que doideira é essa? É daquela?" Eu falei que era, e lhe disse: "- É toda sua." Ele dividiu a "bola" ao meio, e me disse: "- Cara, essa parte é minha, vou fumar! E essa eu vou guardar, pois eu sei que no máximo depois amanhã você vem buscar"!

Uns quatro dias depois ele foi lá a casa, me chamou e disse: "- Neguinho (era assim que ele carinhosamente me chamava), e a tua parte"? Eu falei para ele: "- Cara, eu não tenho mais nenhuma parte nesta história. Ela é toda sua!"

Isso foi em maio de 1980. Nós continuamos amigos e saindo juntos. Eu continuei saindo com todos eles. Até chegava a fechar alguns "baseados" para eles fumarem. Quando alguém me dizia: "- Acende aí, cara"! Eu replicava: " - Acenda você. Eu tô fora, nunca mais eu fumo isso!"

Certamente por isso, a minha situação na casa da minha mãe não andava nada bem.

O tempo passou, e eu decidi de fato voltar a estudar. Então, matriculei-me no colégio Joaquim Nogueira para cursar o primeiro ano do segundo grau. Novamente foi muito difícil a minha estada dentro do colégio e de seus moldes educacionais.

Eu me lembro de um fato – e agora sei o quanto é pitoresco isso – que naquela época eu nem soube dimensionar. Eu que já tinha algumas habilidades artísticas, além de fazer desenhos e pinturas, também tocava flauta doce. Em uma aula de educação artística, a professora cantarolou o trecho de uma música e nos disse que era "Jesus, Alegria dos Homens". Eu achei estranho, pois eu conhecia a tal música, e sabia que era *Greensleaves*, do século XVIII e de autor anônimo; então, eu perguntei a ela: - Professora, a senhora tem certeza que esta música é Jesus Alegria dos Homens? Ela disse que tinha, e quis saber o porquê da pergunta. Antes que eu dissesse alguma coisa, alguém da turma disse: "- Professora, ele toca essa música na flauta"!

A professora me pediu para eu tocar a tal música. Eu toquei, e ao terminar de tocar ela nos falou o seguinte: "- Olha só que coisa interessante, nós temos na sala um músico, ele pode muito bem nos ajudar nas nossas aulas"!

A nossa aula de educação artística era uma única vez por semana. Na aula seguinte eu estava todo empolgado, achando que havia encontrado um lugar no colégio que tinha algo a ver comigo. Logo ao iniciar a aula, a professora me pediu que eu fosse até perto dela e me disse em um tom discreto: "- Você tem razão, o nome daquela música é realmente *Greensleaves*. E como você já é músico, artista mesmo, como você já desenha, pinta e toca, você está dispensado das minhas aulas. Você pode ficar livre neste horário. E não se preocupe com presenças e notas que eu resolvo tudo"!

Naquele momento, eu achei que a professora teve aquela atitude por reconhecer algum valor artístico em mim, e por motivo que eu não entendia bem, queria proporcionar-me algo de bom me dispensando do tédio que seria ter que rever tudo o que eu já havia aprendido sozinho.

Tempos depois foi que eu tive consciência que "o presente era de grego, o cavalo era de Tróia", e o que de fato a professora resultara por fazer fora me deixar fora da possibilidade de sistematizar teoricamente o que eu sabia apenas de forma prática, empírica.

Anos após eu ter dado conta das "grades curriculares" do colégio fui aceito na universidade. Severino (2003, p.72-73), se reportava ao modo como a educação tece subjetividades, observando o aspecto reprodutor da ideologia que lhes perpassa:

> A educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura. Por isso, a educação se faz como conscientização, lidando com conteúdos

> simbólicos da subjetividade dos educandos. Ela atua sobre as representações, conceitos e valores das pessoas, mediante a comunicação intersubjetiva. A esfera das representações é o âmbito da ideologia; a educação contribui para a conservação da sociedade ao reproduzir seus conteúdos ideológicos. Ao passar às novas gerações esses conteúdos, a educação reproduz as relações sociais que se sustentam, entre outras, pela ideologia.

Quando terminou o ano letivo, eu comecei a me dar conta que se apresentavam a mim dois caminhos: um era o caminho da arte, pois além da música eu comecei a desenvolver uma "certa habilidade" com as artes plásticas, e vi que eu tinha uma "certa tendência a ser profissional da área". Mas eu já estava com uns 15 ou 16 anos, e continuava a andar com uma turminha de colegas e amigos que caminhavam para serem "bandidos profissionais". Então, eu tinha dois caminhos a seguir: ou eu era artista, ou era bandido.

Nesse meio tempo, ainda perdido entre os sonhos e a realidade, eu resolvi que realmente eu queria coisa melhor para mim. Então, fui ao Colégio Júlia Jorge, que era da rede particular de ensino, procurei um dos diretores, o senhor Eufrásio, conversei com ele, e lhe disse que eu era artista e que fazia alguns desenhos e pinturas. E lhe propus pagar as mensalidades do colégio com obras de arte feitas por mim. O diretor me disse que isso não seria possível, pois não era assim que as coisas funcionavam. Então, eu falei para ele de volta que eu era muito bom no futebol, que eu jogava muita bola, e que poderia ser da seleção de futebol de salão do colégio, e isso me daria direito a uma bolsa de estudos. Neste momento, ele riu muito, me olhou nos olhos e falou assim: "- Espera aí, você ainda nem é nosso aluno, mas já está na seleção do colégio?" Foi então que ele me pediu para ver alguns desenhos ou pinturas minhas. Eu lhe disse que não poderia mostrar, porque no momento eu não tinha nenhum pronto. Ele me disse que quando eu tivesse, levasse para ele dar uma olhada, e talvez houvesse uma possibilidade de voltarmos a conversar. Eu falei que se ele me desse o dinheiro do material, eu traria em breve uma pintura para ele olhar. Com um sorriso nos lábios ele me disse: "- E eu ainda tenho que lhe dar o dinheiro para comprar o material? Você é muito engraçado!"

Resumindo, ele me deu o dinheiro, eu comprei o material e fiz a obra. Então, reconhecendo o meu esforço e interesse em estudar, ele me deu meia bolsa de estudos. Mas meia bolsa não resolvia o meu problema. Eu fui ao Lúcio Melo, que era o outro coordenador geral, e falei a mesma história para ele, e ele me deu (também) meia bolsa. Eu fui à coordenação, tentei fazer minha matrícula, mas não foi possível. É que só seria

possível o uso de uma única metade de bolsa, e não duas meias bolsas. Eu voltara à estaca zero, pois eu não tinha como pagar a outra parte. Procurei o meu pai, ele me disse que pagaria. De fato, pagou o primeiro mês, que era referente à matrícula, porém, ele atrasou os quatro meses seguintes.

No meio do ano, o colégio resolveu me interditar. Eu tentei negociar, porém não teve como. Então, eu voltei a procurar o Eufrásio, e propus pagar a outra parte com desenhos e pinturas. Ele me disse: "- Ok! Eu estou reconhecendo o seu esforço; vou pagar do meu bolso a outra parte. Mas você me paga em obra de arte?" Eu disse que pagaria, desde que ele me desse o dinheiro para eu comprar o material necessário para eu fazer as pinturas, pois eu não tinha como conseguir. E ele novamente me deu o dinheiro para eu comprar o material para fazer as pinturas para ele.

Desse modo consegui ficar um ano no Colégio Júlia Jorge, e concluí o segundo ano do antigo segundo grau. Para concluir o terceiro ano do antigo segundo grau eu voltei ao colégio Joaquim Nogueira, pois o Eufrásio me disse que não poderia pagar mais a outra parte das mensalidades. Retornei a estudar no Joaquim Nogueira, terminando ali o antigo segundo grau. Depois, voltei a ficar mais dois anos totalmente de "bobeira", sem fazer nada, ou quase nada. Porém, ninguém me cobrava voltar aos estudos. Minha mãe me cobrava procurar trabalho, ganhar dinheiro e contribuir com as despesas da casa.

Nesse período, eu estava com 17, quase 18 anos completo, quando alguém telefonou para a casa da vizinha, dizendo que precisava falar comigo. O comunicado era que o meu pai havia sido pego trazendo maconha do Maranhão. E que estava preso na Secretaria de Segurança Pública do Estado do Ceará. Então, eu fui visitá-lo; quando eu cheguei lá, conversei com ele, chorei prá caramba, e fiquei muito mal. Ele ficou desesperado, e o tempo todo dizendo: "- Cara arranja dinheiro, contrata um advogado, se não eu desço, vou para o presídio, porque eu fui autuado em flagrante. A maconha não é minha, mas eu não tenho como provar. O "bagulho" é do Adail; um amigo meu".

Eu fui procurar o Adail, mas ele negou que o "bagulho" pertencia a ele, e ainda me falou que não havia prova nenhuma contra si. E disse que o meu pai deveria "comer essa bronca sozinho". Ou seja, eu não consegui o dinheiro para contratar o advogado, e ele pegou três anos de cadeia. Ele saiu com um ano e pouco de sentença por bom comportamento. Porém, todos os domingos, antes dele ser solto, eu ia visitá-lo no Presídio Paulo Sarasate. Isso foi um tormento para mim, ter que ir e encarar aquela realidade que era tipo sucursal do inferno.

Após um ano, ele saiu por boa conduta. Entretanto, ficou muito complicada a nossa relação. Como ficou complicada também a situação em casa. Ele passou a me visitar na casa da minha mãe; havia atritos entre eles, e era eu quem tinha que administrar essas situações desagradáveis. Elas pareciam-me um filme de terror sendo reprisado na sessão da tarde; porém eu sabia que era um "não vale a pena ver de novo"...

As cobranças da minha mãe para eu conseguir um trabalho se tornaram crescentes. Porém, eu comecei a perceber que se eu fosse trabalhar no que me era ofertado, não voltaria mais a estudar. Estes dois anos em que eu fiquei novamente sem estudar foi o período em que eu me dediquei mais às artes. Eu já desenhava, pintava e tocava flauta doce lendo partitura, pois tinha aprendido no Colégio Júlia Jorge com o maestro Gladson Carvalho. Então, passei a me dedicar às artes, às leituras e à rede de conversação que acontecia na esquina próxima onde eu morava. Em meio a um destes papos, um dos meus amigos, o Pedro Xavier, que fazia faculdade de filosofia na UECE, chegou a me dizer que aquela conversa entre nós, daquele momento para lá, estaria encerrado, porque dali em diante o assunto correria no campo da filosofia, e disso eu nada entendia. Então, eu falei para ele que um dia nós terminaríamos, sim, aquela fala.

Neste período, eu comecei a implementar mais força minha "carreira de artista" que se anunciava (pelo menos para mim), pois o que eu desenhava e pintava, para mim, já tinha tomado forma e conteúdo. Um dia, eu fiz uma pintura que eu achava que era o máximo que eu poderia extrair de mim. Nela estava tudo que poderia expressar naquele momento. Então, convidei alguns amigos para ver a tal pintura, e quando cheguei à casa a tal pintura não estava na parede; perguntei à minha mãe pela pintura, e ela me disse: "aquela coisa horrível está lá embaixo da cama, e se você colocar novamente na parede, novamente eu queimo aquela merda"!

Ok! Eu tirei a pintura debaixo da cama, mostrei aos amigos, mas não devolvi para o lugar na parede, nem a deixei em casa; eu a doei para um amigo. E tomei isso como uma forma de seguir, de buscar força dentro de mim. Força essa que cresceu para caramba dentro de mim. Eu que era um principiante, mergulhei de cabeça na minha arte, e em pouco tempo passei a participar de várias exposições e concursos, e comecei a ganhar os principais prêmios de artes plásticas daqui de Fortaleza. Envolvi-me com outro grupo de amigos, passei a fazer parte da associação dos artistas plásticos profissionais do Ceará, onde fui secretário, e em seguida fui eleito presidente da referida associação.

Nesta fase da minha vida eu já havia tomado gosto pelos estudos, e percebia que este seria o meu caminho mais promissor. Então, mais uma vez, procurei o meu pai. Eu queria fazer cursinho, tentar o vestibular. Fiz várias tentativas de conseguir com o meu pai o dinheiro, mas não dava certo. Mesmo assim, tentei vestibular - não passei. Tentei novamente, e também não passei.

## 3.3- Um modo de morar andando em outros lugares

Percurso visual da fase exploratório que compôs a arte postal.

Desde o período da oitava série a diante, meus pais nunca souberam se eu estava realmente estudando. Deduziam porque eles me viam saindo para o colégio, ou melhor, a

minha mãe me via saindo para o colégio, pois meu pai e eu nos víamos muito esporadicamente. Conforme eu falei lá atrás, porém, na casa da minha mãe eu "tinha limites"; como na casa dela não tinha energia elétrica, às dez horas da noite a lamparina tinha que ser apagada, e todos tinham que ir dormir. Se eu quisesse estudar em casa à noite, teria que ir para a rua ficar sob a luz do poste. Entretanto, eu deveria retornar antes das onze da noite, pois às onze horas a porta era fechada. E eu deveria ir dormir aonde quer que fosse, pois não poderia entrar mais naquela noite. Então, foram várias e várias as vezes que eu fiquei o começo da madrugada estudando embaixo do poste, para aproveitar a energia elétrica (luminosidade). E quando eu ia para casa, a porta já estava fechada. Então eu batia, batia, até que de tanto incomodar, minha mãe abria a porta. Assim, eu ficava dentro-fora, como os sujeitos-partilhantes costumavam dizer de si. Seria um espaço entre que me deixava a modelar o desejo de ser ao meu modo, com os riscos que essa solidão traz, em momento de formação "do que eu quero mesmo ser"?

> O que é afinal o real? Se posso existir com outros num "não lugar" que apenas se caracteriza pelo fluir *bund* , a pergunta é inevitável: onde está a realidade? A realidade é o aqui e agora (do espaço e do tempo) em que me conecto em rede? A realidade está apenas compreendida neste espaço onde, em frente do computador, vou teclando mensagens para o ciberespeaço? Ou a realidade é também a idealização de outros com quem me comunico e de seus contornos mais ou menos virtuais? (...) A hipótese que lançaria para debate é a de essa realidade ser modelada pelo desejo que a produz.
> (PAIS, 2006, p. 212)

O desejo não é pulsão orgânica, como se sabe. Mas o que eu desejava ver de mim e dos outros que comigo conviviam? Àquele tempo, eu não aprendera a "gastar tempo" com reflexões sobre mim mesmo. E atava-me às pequenas e grandes tarefas da sobrevivência, que trazia sua pedagogia. Observava mais (PAIS, 2006, p. 212):

> "Já Espinosa, no Livro III da Ética, definia os afectos a partir de sentimentos básicos relacionados com o desejo (*cupidias*), ancorando-se a dois tipos de causas: quando a causa é imaginária (isto é, depositada no desejado), o desejo é paixão; quando a causa é real (isto é, o próprio desejante), o desejo é acção".

Estava, pois, nesta ação de querer estudar quando uma amiga, Aparecida que estudava no Colégio Farias Brito, passou no vestibular e me deu as apostilas que ela usava, e disse para eu estudar por elas, pois nelas continham exercícios e os "bizus" dos vestibulares anteriores.

Eu passei a estudar sozinho por estas apostilas. Mas era muito complicado entender algumas coisas contidas nelas. Então um dia, eu decidir fazer cursinho e fui ao IASOCIAL (um curso pré-vestibular que ficava no centro da cidade de Fortaleza) para tentar conseguir uma bolsa de estudos, mas não consegui. Desta vez "minha história" não deu certo. Eles apenas me permitiram assistir uma semana de aula experimental grátis.

Para superar mais esta fase, eu arranjei uma estratégia; a velha e boa "esperteza": apresentei-me aos porteiros, fiz amizade com eles, e as três primeiras semanas do mês, eu assistia as aulas. Assim sendo, a última semana do mês, período em que era obrigatória apresentação do comprovante de pagamento, eu não frequentava o cursinho.

Porém, para chegar ao cursinho, como eu não tinha dinheiro, e tinha que pegar passagens de ônibus - o cursinho era no centro da cidade, e eu morava na Parquelândia -, quase todos os dias eu tinha que descer pela porta traseira do ônibus. Até que os trocadores começaram a me reconhecer, e eu tinha que "negociar" com eles dizendo: - Cara, eu tenho que estudar e não dinheiro para pagar as passagens, quebra esse galho aí para mim, por favor. Quando eles não deixavam, vez ou outra alguém pagava a minha passagem. Mas quando os argumentos não funcionavam, eu dizia: - Cara, eu sinto muito, mas na primeira oportunidade que eu tiver, vou descer e sair correndo! Então, passei a descer pelas janelas dos ônibus, porque pela porta traseira não dava mais, já que os trocadores ficavam interditando.

Mas, enfim, fiz o cursinho, tentei novamente o vestibular, e passei nas duas universidades; na Federal (UFC) passei para biblioteconomia, e na estadual (UECE), passei para filosofia. Os meus pais nunca souberam qual faculdade eu fazia; nem meu pai, que continuava ausente, nem mesmo minha mãe com quem eu convivia. Certamente que, para ela, eu conseguir um trabalho e ser remunerado por ele fosse mais útil. De todo modo, eu reconheço a mulher forte e batalhadora que do seu jeito, sozinha criou três filhos, e eu sei os meus pais, eles, cada um ao seu modo me tiveram amor, e eu levarei isso comigo para sempre.

## 3.4- Imagens registradas na vida, tais quais tatuagens feitas nas paredes do coração.

Mosaico coletivo feito pelos sujeitos-partilhantes em seus percursos visuais

No final da década de 1970 eu comecei a produzir artes plásticas e na metade da década dos anos oitenta comecei a trabalhar dando aulas de artes plásticas e arte-educação em projetos sociais. Nesse espaço de tempo algumas vivências somaram-se à minha experiência de vida pessoal. Algumas delas ficaram gravadas nas paredes da memória, tais quais as imagens que se encontram registradas nas cavernas pré-históricas, ou as marcas cravadas nos gados, como registro de propriedade.

Uma dessas vivências da minha vida me ocorreu no ano de 1987, quando eu era o professor responsável pela parte de artes plásticas, enquanto ações voltadas para a cidadania e para a educação estética de trinta adolescentes, em um projeto de inclusão

social no Morro de Santa Terezinha, no bairro do Mucuripe, em Fortaleza. Eu estava ministrando a minha aula de artes plásticas, quando a diretora do projeto pediu para eu ir à sala dela. Logo ao entrar na sala, percebi espalhadas pelo chão várias pinturas produzidas pelos educandos que estudavam comigo.

A diretora estava com um ar muito sério, que beirava a raiva. Ela olhou-me firme e falou: "- Professor está na hora da gente parar com essas aulas de arte! Veja: eles estão apenas gastando os materiais de forma à toa. Fazem alguns borrões, em seguida escrevem nomes em cima!"

De fato, no chão deveria ter umas quinze ou vinte pinturas, e em quase todas havia aparentemente o que a diretora tinha denominado de "borrões" com nomes em cima. Eu a olhei direto nos olhos, pedi licença para me sentar. Peguei a pintura que estava mais próxima de mim (nela continham manchas aquareladas por toda a superfície do papel, e de um lado ao outro, no sentido horizontal do papel, bem no meio estava escrito: Raimundo Nonato.), levantei-a e mostrei-a a diretora por alguns segundos; cerca de uns dez segundos, que nos pareceram uma eternidade. Em seguida, eu perguntei à diretora: "- A senhora sabe quem é o Raimundo Nonato?" Ela respirou fundo, e ficou repetindo: "- Raimundo Nonato, Raimundo Nonato, Raimundo Nonato... não, eu não sei quem ele é"!

Foi então que eu lhe disse: - Raimundo Nonato é aquele que a senhora conhece apenas pelo apelido de "Cocão"! É que ele começou a assumir a identidade estética pessoal e sócio cultural dele. Ela baixou a cabeça, pegou todas as pinturas que ainda estavam no chão, colocou-as em minhas mãos e me disse: "- Professor pode ir para a sua sala de aula, e me desculpe à ignorância".

A simplicidade da diretora me comovera. E algum tempo depois, quando eu comecei a dialogar com alguns autores e autoras, vi que consciência social, como eu percebera, era estar implicado no inédito viável, no que se pode propor, ainda que pareça pouco ante o que se tem como utopia. Consuelo Neves, em seu livro *A casa do Mágico* (1986, p.25), mostrava essa necessidade de instaurarmos instâncias de renovação e descobertas como exercício de autonomia:

> Consciência social significa não somente saber dos problemas, mas sobretudo engajar-se nas soluções possíveis e viáveis. Significa não somente destruir, mas sobretudo construir alternativas. Significa impregnar a formação acadêmica da realidade que nos cerca. Libertando o saber do domínio da autoridade, instaura-se, então, como instância de renovação e descoberta. Atinge-se a maturidade intelectual

> docente/discente quando o conhecimento deixa de ser um instrumento de poder e assume a ordem das indagações.

A este tempo eu fazia indagações que me levam a pensar que essa percepção não está sendo devidamente trabalhada nos processos educacionais pertinentes às salas de aula, de modo a proporcionarem engajamentos que busquem soluções construtivas, no que diz respeito à educação estética. Ou, ainda, que a cultura do olhar – das imagens, em um mundo de saturação delas, de manipulação das subjetividades por meio da imagética vinculada às mídias -, não está sendo adequadamente tratada dentro das instâncias de alguns projetos que se propõem trabalhar a inclusão social.

Eu menciono aqui esta história que me aconteceu como uma forma de simbolizar parte do meu objeto de tese, no que se refere à educação estética pertinente à sala de aula, pressupondo que a percepção não está sendo devidamente trabalhada dentro da escola formal, na perspectiva do entendimento da beleza (beleza na construção de obras de arte; beleza nas atividades pedagógicas; beleza nas relações interpessoais).

A concepção de Friedrich Schiller (1991) sobre o devir humano já nos propõe que o homem vive suas experiências sob a égide de três estados: o estado natural, o estado físico e o estado moral. E é no estado físico que o homem apenas experimenta o que a natureza lhe proporciona; no estado estético, o homem se liberta e para direcionar sua vida deve alçar ao estado moral. É, contudo, na transição do sentir para o ato de pensar que a forma e a matéria ganham significados sociais. E a educação estética através da arte se torna uma excelente mola propulsora dentro desta fase de transição.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1991), educação estética se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos, sociais e históricos, construídos ao longo de quatro processos distintos, mas interligados, que são: prestar atenção ao que vê; descrição. Observar o comportamento do que se vê; análise. Dar significado à obra de arte; interpretação. Decidir acerca do valor de um objeto de arte; julgamento. Esta decodificação precisa ser associada à compreensão da qualidade do que está sendo visto aqui e agora, tanto em relação ao passado como ao futuro. Pois como bem dizia a doutora Nise da Silveira: ”o fenômeno estético é o resultado imagético de um mundo interno cheio de fantasmas e emoções”.

## 3.5- “Menino deixa de ser besta, quem é que vai dar prêmio de viagem à Paris por umas coisas horrorosas daquelas? Claro que eles estão te enganando, seu besta!”

Parte da minha produção de arte colocada na construção dos meus percursos visuais.

Prosseguindo a minha autodenúncia, logo em seguida, ao passar no vestibular, resolvo dar uma guinada para esse lado de cá da cidade, o bairro Benfica. E praticamente me isolo dos amigos da Parquelândia (com exceção de alguns poucos; entre eles, aquele estudante de filosofia, que inclusive, voltei para terminarmos aquela conversa que havia ficado pela metade...) e fico mais longe dos contatos familiares. Então, constituo um novo grupo de amigos, passando a conviver cada vez mais com eles. Eu poderia ter mais claro hoje, que os espaços públicos – mas também os espaços privados - geram aprendizagens nem sempre percebidas conscientemente pelas juventudes; o campo relacional que elas

geram na verdade são condicionantes de muito de nossas escolhas, mas sua intencionalidade geralmente não é um percebido destacado do movimento da vida cotidiana.

Por este tempo, cursava as duas faculdades em concomitância; além de gostar muito, era uma boa forma de ocupar todo meu tempo, e, também, um modo de morar andando em outros lugares, me fazendo residente em lugares mais sonhados, que não lembrassem tanto o que até aqui vivera como casa ou a falta dela. Conforme eu havia mencionado, nesta época o meu trabalho de artes plásticas já tinha ganhado corpo.

Um dia, eu estava coordenando uma reunião na associação dos artistas plásticos, quando um dos artistas anunciou que naquele mesmo dia se encerrariam as inscrições para o I Salão de Arte Contemporânea sobre Papel Canson. Lembro-me que neste momento boa parte dos artistas presentes foi unanime em dizer: "- Salão de arte em São Paulo é jogo de cartas marcadas, só ganham os artistas já consagrados!". Entretanto, eu resolvi me inscrever e para minha surpresa (de todos os outros artistas da associação dos artistas plásticos do Ceará) fui selecionado. Foram inscritos mais de dois mil quinhentos artistas plásticos das cinco regiões do Brasil e selecionados apenas trinta e seis. Dentre estes, três tinham como prêmio uma viagem à Paris e a sete cidades do sul da França; uma exposição no Grand Palais, que é um dos maiores museus da Europa, e uma ajuda de custo de oitocentos dólares diários para as despesas. Eu fui um desses três artistas; mais precisamente, o que ficou em segundo lugar na classificação geral do concurso, com a diferença de voto da pessoa que ficou em primeiro lugar.

Quando chego à casa da minha mãe e lhe comunico o fato, que eu fui selecionado para fazer parte uma grande exposição de artes plásticas em São Paulo e que eu havia ganhado um prêmio de viagem à Paris, ela, a minha mãe, de imediato me diz: "- Menino deixa de ser besta, quem é que vai dar prêmio de viagem à Paris por umas coisas horrorosas daquelas? Claro que eles estão te enganando seu besta!"

Eu fingi que ela não estava falando comigo e continuei arrumando as minhas coisas. Eu terminei de arrumar as minhas coisas, e fui à cidade de São Paulo, e de lá a Paris. A minha estada em Paris foi a realização de um grande sonho, indescritível em palavras. Eu ficava me lembrando de alguns momentos em que eu morava andando pelas ruas do bairro Benfica, após sair das aulas de francês (sim, aulas de francês, pois eu havia feito a seleção para a casa de cultura francesa, fui selecionado e já estava cursando o quarto semestre de francês) e pensando desejosamente conhecer pessoalmente os lugares que

eram projetados em sala de aula. Com muita frequência eu me dizia como qualquer menino pobre, olhando o impossível as imagens: um dia eu ainda vou andar por estas ruas e avenidas, feito gente...

Maffesoli (2001) definia estética como faculdade comum de sentir e experimentar e também como meio de reconhecer-se. Ultrapassando do gosto estético como algo circunscrito a um mercado de obras e sua recepção, o autor mostra-nos que o objeto estético aponta como se vive e como se expressa os mundos da vida coletiva.

A viagem inteira foi uma festa, minha "Disney" cultural. Ao retornar de Paris, eu chego a São Paulo e a comissão de cultura de Cuba, que tinha visto o meu trabalho no museu de arte contemporânea em São Paulo, no I SALÃO DE ARTE CONTEMPORÂNEA SOBRE PAPEL CANSON, e que havia gostado muito dele, tinha me deixado uma carta/convite para eu participar da III BIENAL INTERNACIONAL DE HAVANA, na qual constavam passagens, diárias em hotel e cachê para alimentação. Na semana seguinte, eu pego um avião e sigo em direção à Cuba para representar o Brasil neste evento de grande porte das artes plásticas mundial; e fico uma boa temporada em Cuba. Participo da Bienal; realizo palestras e ministro oficinas de artes plásticas. Desenvolvo trabalhos na oficina internacional de gravuras, e recebo um convite para participar de uma exposição internacional de gravuras. Também, realizo uma exposição individual de desenhos e pinturas em um grande instituto cubano. Nesta exposição, o embaixador da Espanha fica interessado no meu trabalho e me compra duas telas; o que me proporcionou ficar mais um tempo em Cuba vivendo uma vida diferente do que eu estava a viver.

Voltando à Fortaleza, quando retorno à casa de minha mãe, alguma coisa acontecera, tudo muda de figura e adquire outro gesto; ela passou a ter outra leitura do que poderia ser seu filho. Eu, porém, não era mais o mesmo. Algumas coisas haviam mudado em mim e já não fazia sentido eu voltar a viver como em criança eu vivera. Decidi: não posso ficar mais; devo procurar o meu rumo.

Retomo ao curso de filosofia na UECE, resolvo abandonar o curso de biblioteconomia na UFC, pois este curso eu pretendia transferi-lo para psicologia, conforme a promessa do reitor da época, o que nunca foi cumprida.

Na UECE eu conheço uma bela moça e foi paixão à primeira vista. Então nós começamos a namorar. Depois de certo tempo de namoro, minha namorada ficou grávida. Sobre isso, a questão é a seguinte: meu pai era (ele já morreu) negro e preservava todas as

suas características. Já minha mãe é branca. E na época, ela tinha cabelos longos, cacheados e loiros. Um enorme par de olhos verdes azulados, e foi uma mulher muito bonita. Porém, ela sempre me dizia: ”comeu e engravidou casa, pode ser quem for!” E assim que eu soube da gravidez da minha namorada, para mim desde já estava claro que eu ia casar. O que não me era nada desagradável, pois eu gostava muito dela. E o fato dela estar grávida só aumentava o meu gostar. Então eu e ela conversamos, e nós decidimos nos casar. Eu fui falar com os pais dela, e nós casamos, e fomos morar juntos. Meses depois nós tivemos uma filha linda, que hoje está com 23 anos de idade, é saudável, muito inteligente e que eu, ao meu modo, a amo muito. A ela eu devo parte do sou hoje.

Em Paris, eu recebi uma proposta da *Canson* (que é uma das maiores fábricas de papel para arte do mundo) para ficar realizando um trabalho na área de criação da empresa, mas infelizmente (ou felizmente, sei lá...), eu ainda não era graduado, e eles só trabalhavam com pessoas graduadas. Eles propuseram que eu terminasse o curso e retornasse. Como ainda faltavam dois semestres para eu concluir o curso de filosofia, claro que eu não retornei, pois em lugar nenhum do mundo ninguém assegura uma vaga de emprego por um ano; sobretudo para um estrangeiro. Então, com o passar do tempo eu perdi o contato com eles. E também não tinha mais como voltar no tempo, a situação naquele momento já era outra.

Eu estava decidido, contudo, a terminar a faculdade; retornei e terminei a graduação em filosofia. Em seguida fiz a especialização em filosofia clínica, porque eu queria juntar educação, arte, filosofia e clínica como uma possibilidade de unir aspectos tão diversos em mim. Nesta época, minha filha já estava com um pouco mais de um ano de idade, e minha esposa comentou que gostaria muito que ela estudasse em uma escola que se chama VILA (Vivência Infantil Lazer e Aprendizagem), que existia/existe no bairro de Fátima. Eu fui à escola e fiz uma proposta à dona escola: trocar um ano de trabalho por um ano de creche/estudo para a minha filha. Ela me disse que já tinha professora de artes na escola - novamente a permuta da arte pela aquisição do saber sistematizado pela escola -. Entretanto, ela resolvera fazer uma experiência em relação ao que eu lhe propunha, e aceitou. No ano seguinte, a escola me contratou como professor de artes plásticas e também contratou um professor para música, um professor para teatro, montou um curso de dança, além do artesanato, que já havia.

Se poderia dizer que havia uma pedagogia de sobrevivência que nutria as possibilidades de viver e de criar – e que, como observava Streck (2006, p. 279), pouco se

sabe desta marca distintiva da maioria do povo latino-americano? Ouçamos em que termos o autor situa a cultura da necessidade como alimentando uma pedagogia que torna possível largas parcelas das populações sobreviverem:

> A sobrevivência pura e simples constitui-se, talvez, na marca mais distintiva da grande maioria do povo latino-americano. Hoje é o problema do desemprego crônico e das condições de vida, às vezes entre precárias e subumanas, para aproximadamente um quarto da população latino-americana que vive com menos de dois dólares ao dia (Banco Mundial, 2006). Ao longo da história, a sobrevivência foi parte da experiência dos índios, dos escravos negros, dos imigrantes e de crescentes parcelas da população, marginalizadas em nome do progresso e da civilização, ou simplesmente da ganância das classes dominantes.

Aqui vemos que a experiência da sobrevivência em meio a uma lógica de progresso perversa em demasia susteve, contudo, as culturas latino-americanas espoliadas com o colonialismo. Sobreviver nessas condições é uma arte e requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que aquelas que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica.

> É uma pedagogia da qual pouco se sabe, porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de alimentar-se e curar-se, enfim, viver. As situações a seguir têm a intenção de apontar dimensões ou identificar elementos daquilo que neste ensaio se entende por pedagogia da sobrevivência.
>
> (STRECK, 2006, p. 279)

O aprendizado de "viver sobre meus próprios pés" como se dizia, nem sempre correspondiam às necessidades reais de afeto e atenção, orientação e amparo psicossocial. A cada necessidade a ser satisfeita, um mundo de estratégias teria de ser tentado e isso não deixava de ser uma elaboração de "como é o mundo" ou "em que mundo vou viver"?

Desse modo é que as aprendizagens da sobrevivência, como eu percebia com minha história, pareciam difusas e invisíveis, mas eram caminhos de saberes inegáveis. Difusas e, não raramente, como observava Streck (2006, p. 280), serviam de empréstimos culturais para outras práticas e ciências hegemônicas:

> Não raro as aprendizagens de sobrevivência dão origem a práticas que depois são assumidas pela sociedade toda ou validados pela ciência normativa. A feijoada com os pés e pele de porco – as sobras da casa-grande – transformou-se num prato típico

> nacional, servido como "comida brasileira" em finos restaurantes de Nova York ou outras metrópoles globais. As ervas medicinais, muitas vezes associadas a práticas de curandeirismo, podem dar pistas aos laboratórios farmacêuticos para "descobrir" elementos químicos para seus novos medicamentos. Ou a Igreja pode aprender que o toque de uma mão amiga consegue fazer milagres.

No campo artístico, observa ainda Streck (2006, p. 280), vem do povo uma arte rica que se transmuda e perdura, compondo o campo simbólico das populações:

> No campo artístico, a origem do tango, da capoeira e das escolas de samba são exemplos de como a sobrevivência gera seus próprios saberes e sua estética. Das manobras do corpo que se prepara para fugir das chicotadas nasce um jogo de grande riqueza rítmica. Da música dos trabalhadores portenhos nas horas de descanso nos botecos surge uma das mais belas expressões de sensualidade e movimento. Da invasão periódica e controlada das ruas centrais das cidades pelos moradores pobres dos morros, a maioria negros, nasce as escolas de samba.
> .

Passaram-se quase dez anos e eu como professor de artes plásticas na escola referida acima. Na verdade, porém, meu sentimento dominante era ainda de me obrigar a criar para mim, a cada vez, uma pedagogia da sobrevivência, embora já com a intencionalidade que caracteriza sua passagem da pedagogia da sobrevivência para uma pedagogia da resistência, para utilizar a conceituação de Streck (2006). É que, nessa lógica, a intencionalidade sendo predominante na resistência, isso não quer dizer que seja de todo ausente na pedagogia da sobrevivência. Como diz o autor, "toda a sobrevivência é certamente resistência, mas há resistências que se colocam no nível de lutas intencionadas e propositivas".

Após o longo aprendizado dos dez anos como professor de arte em uma escola, saí para trabalhar como coordenador de um projeto de arte em Aquiraz. Quando trabalhava no referido projeto, chegou um convite para participar de uma especialização em arte na UECE, que era paga, mas o projeto tinha direito a uma bolsa. Escolheram-me, então, para ganhar a bolsa e fazer a especialização, como forma de ampliar as propostas de atuação do projeto. (Teria sido uma nova permuta entre a minha arte e o direito de eu estudar?). Bem, eu fiz a especialização de dois anos, e no final do curso propus que o meu trabalho de conclusão fosse algo que pudesse ser transformado em um projeto para o mestrado. A proposta foi aceita, e assim eu concluí a especialização.

Em seguida eu fiz as provas do mestrado em educação na UECE, passei nas provas, mas fiquei reprovado na entrevista por um décimo de ponto. Particularmente, eu não sei o que é um décimo de ponto em uma entrevista. Eram sete vagas, e a minha classificação foi o oitavo lugar. Minha nota foi 6.99, e a pessoa que foi classificada em sétimo lugar fez 7.0. Procurei a banca para tentar entender o que houve, e cheguei a perguntar ironicamente se o problema eram os meus cabelos cacheados, os meus olhos esverdeados, ou se foi uma palavra que eu disse a mais, ou se eu tinha respirado, mas não dito a palavra; enfim, o que foi que houve?

O professor responsável pela entrevista, que era um dos membros da banca, e que já me conhecia, me disse: "- Barrinha eu vou ser muito franco com você. Foram selecionados dez para a entrevista, mas só cabiam sete nesta linha de pesquisa deste mestrado. Os outros dois membros da banca não quiseram decidir, então eu decidi, e disse que ficaria a moça." Ele completou dizendo: "- Os dois da banca perguntaram por que a moça seria a escolhida, e eu respondeu que eles não queriam decidir, então eu decidi, que ficaria a moça". Então, ele conclui dizendo: "- E foi assim, Barrinha, que você se tornou o nosso mais novo e especial aluno especial".

Eu fiquei um ano como educando especial no mestrado em educação da UECE. Fui o único a não faltar uma só vez. Cheguei atrasado, uma única vez, e por quinze minutos. Fiz todos os trabalhos e participei de todos os seminários, pois estar vivendo aquele momento para mim era parte da realização de um grande desejo.

Neste meio tempo, entre a especialização e o mestrado em educação da UECE como educando especial, eu fui ministrar aulas em colégios e em algumas faculdades particulares da cidade de Fortaleza, mas também ministrei aulas para a UECE e UFC nos cursos MAGISTER e em vários municípios do interior do Ceará e na capital. Vorazmente atuava também como artista plástico, participando de algumas exposições de arte; ganhei novamente alguns prêmios, fiz pequenas viagens pelo país. No ano seguinte, fiz novamente os exames e fechei todas as provas. Fui para a entrevista e fiquei em primeiro lugar. Só que eu também havia feito às provas do mestrado da UFC em educação, e os resultados saíram em concomitância; eu havia sido aprovado nas duas universidades para os respectivos mestrados.

Na UECE, a aula inaugural era no mesmo dia da matrícula. Durante a aula inaugural estavam na sala de aula os professores e as professoras do mestrado em educação; as pessoas que haviam sido classificadas e as classificáveis (as que não

passaram na entrevista; situação que eu havia enfrentado no ano anterior). Era o momento das apresentações. Cada um(a) dizia seu nome e falava um pouco sobre o seu desejo de pesquisa. Quando a minha vez chegou, dirige-me à banca na pessoa do professor que me preterira sem dar motivos, e agradeci o fato de ter sido reprovado no ano anterior; pois se eu não tivesse sido reprovado no ano anterior, eu não teria feito as provas para o mestrado em educação UFC. Em seguida, perguntei quem era a pessoa "Tânia de tal", a primeira entre as classificáveis. A moça se me apresentou, e eu disse que gostaria de lhe agradecer, pois acreditava que além de mim mesmo, somente ela teria rezado muito para eu não assumir esta vaga; e eu estava neste momento deixando a vaga para ela, pois havia passado (também) no mestrado em educação da UFC.

O referido professor se levantou, foi até onde eu estava, segurou-me pelos ombros e me disse: "- Cara, eu não acredito, você já está com um ano de mestrado, tem uma bolsa a partir de agora, uma pessoa interessada em lhe orientar, e a segurança de em menos de um ano concluir o mestrado; eu não creio que você vai abrir mão disso tudo"!

Eu olhei nos olhos dele e lhe disse: professor, eu lhe sou grato pelo interesse momentâneo, mas vocês aqui na UECE não têm doutorado em educação e eu quero ir para o doutorado assim que eu terminar o mestrado. Levantei-me, agradeci a atenção de todos e fui efetivar a matrícula no mestrado da UFC.

Tão logo terminei o mestrado na UFC, recebi uma proposta da prefeitura municipal de Fortaleza para ir trabalhar nos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) como artista, arteterapêuta e filósofo clínico. Passei quatro anos trabalhando nos serviços CAPS, e lá eu me deparei com muitas histórias de vida que ressoavam em meus ouvidos como se eu as conhecesse de perto. De tanto ouvir, presenciar e de certa forma viver tais histórias de vida, eu retirei dos serviços CAPS AD dados para construir meu projeto de doutorado, depois de ter percebido que as histórias de vida contidas nas narrativas de muito dos usuários daquele serviço, assemelhavam-se com a minha história de vida.

Esta percepção me colocou diante de uma situação contraditória, que ao mesmo tempo em que era conflitante, era privilegiada. Digo conflitante porque mexia com "coisas" minhas guardadas nas entranhas do meu existir. Porém, privilegiada por eu conhecer de fora para dentro o modo como ajudar aos partilhantes que procuravam os serviços CAPS AD, pelo fato de eu ter estudado e me preparado para realizar os atendimentos pertinentes aos serviços; e de dentro para fora, porque eu me sentia tendo

vivenciado muito do que boa parte deles trazia como queixas a serem tratadas nos grupos que eu coordenava.

Isso me instigava o desejo de querer saber mais sobre cada um dos partilhantes que faziam parte dos grupos terapêuticos realizados por mim no CAPS AD. Ao mesmo tempo, eu sentia que havia uma mão dupla – mestre é aquele que, de repente aprende como dizia Guimarães Rosa. Estava decidido: a pesquisa seria sobre os sujeitos aprendentes que "gravitavam/gravitam" entre uma escola pública municipal de Fortaleza e os serviços do CAPS AD da SER III.

Os passos seguintes implicariam um desvelamento do outro, em um movimento em que eu também me desnudaria, revelando questões que, sinceramente espero que sirvam para ajudar a compreender melhor sobre os temas pesquisados. Sobretudo a ideia de que não somos diferentes dos que gravitam entre mundos em conexão e chegam ao CAPS AD feridos e ferindo-se uns aos outros devo deixar exposta. Dentro disso, podemos olhar a cada um – e a nós mesmos – com o inominável desejo de amá-los e conhecê-los melhor e os contextos por onde percorrem suas andarilhagens e o que fazem do que funcionou e não funcionou como perspectiva educativa em suas vidas. Os entre-lugares onde passam e às vezes habitam – como a casa que carregam consigo – aqui ficam marcados. E quero ainda dizer que isso faz da pedagogia da sobrevivência uma estratégia que chega à intencionalidade da pedagogia da resistência – uma incorporando a outra, sem substituições.

# CAPÍTULO IV

## 4.1- As drogas, as políticas públicas e os jovens: quem consome quem?

Reunião da coordenação do CAPS AD com os partilhantes para discutir assuntos internos

Neste período da construção da tese, eu me refiro ao período que o percurso visual acima registra, era comum se ouvir dos profissionais e dos sujeitos-partilhantes que os serviços do CAPS AD estavam uma "droga", pois faltava muito das condições ideais de trabalho para os profissionais, e praticamente sumiram os medicamentos, os vales transporte e os lanches para os sujeitos-partilhantes; por isso se fazia necessário serem discutidas as suas reais condições de trabalho, no sentido de ser entendido o que tornava aquele momento uma "droga".

O termo drogas se reporta a algo “de fora” de si? De origem grega, em tradução livre significa substâncias que agem na mente e produzem alterações nos nossos organismos, causando modificações nos nossos sentidos, nos levando a ter estados psíquicos modificados. Esta é uma definição genérica do que são drogas. Em termos de distinção quanto a seu uso social, elas estão divididas em drogas lícitas e drogas ilícitas, e seus usos têm quase a mesma idade do homem. Os estudos de antropologia mostram, em geral, sua utilização em rituais, celebrações, festas e cerimônias nas diversas culturas, com usos simbólicos condensadores de uma gama de significados. Na modernidade, contudo, a sociedade de consumo a toma como mercadoria e o uso de drogas adquire significados que resvalam entre o discurso médico, o da justiça e o da saúde pública, passando pela complexa teia de significados sociais que o fazem adquirirem uma reificação estranha, na fala dos sujeitos (como os nossos entrevistados). As drogas, desse modo, adquirem um lugar de “inimigo” do sujeito e da sociedade, embora ambiguamente buscado pelos usuários destas substâncias psicoativas.

Muitos estudos sobre o assunto tentam, em grande medida, compreender os usuários e as suas relações com as drogas e, também, desenvolver ações que possam reduzir danos sociais e pessoais, vistos em complexa teia, já que, “no âmbito da experiência aflitiva do indivíduo, na cultura e ideologia e no campo de lutas e contradições sociais, a doença e suas representações condensam múltiplas determinações” (CANESQUI, 2003, p.18).

É assim que o adoecimento como fenômeno social, no caso do sujeito em uso abusivo de drogas leva-nos a estabelecer uma relação entre as ordens biológica e psicossocial, mas também política, já que a doença atinge o sujeito em sua integridade e em suas possibilidades de desenvolver-se em sociedade, tecendo relações sociais humanas e emancipadoras.

Nesse sentido é que eu pego de Alves & Rabelo (1998), em seus estudos sobre representações e práticas de saúde e doença, para colocar aqui o peso das representações que constroem os sujeitos sobre as práticas de cuidado e cura, bem como percebo, mesmo dentro da gravidade das narrativas escutadas, que será importante sairmos da compreensão única da doença como fato social ou dado empírico ou signo, para a doença como experiência.

Na realidade, sabe-se que a doença é significada pelos sujeitos que a possuem e pelo grupo do qual faz parte, em uma articulação simbólica que inclui os parâmetros simbólicos estruturantes da cultura (ALVES & RABELO, 1998), nem sempre vistos de modo claro, em suas regularidades e seus problemas de saúde, sobretudo quando é o adoecimento mental que está em questão. Os significados do uso das drogas, portanto, possuem sua mutabilidade e se relacionam com os significados dados a corpo, mente e espírito, aspectos não restritos aos discursos científicos, mas que circulam como saber e crença por todo o corpo social.

Há que se contextualizar, então, esta questão social, observando as variantes da pobreza financeira, das questões étnicas, do desemprego crônico, do adoecimento psíquico, bem como outras questões que evidenciam vulnerabilidades. Com certeza, porém, cometerá graves equívocos quem pensar que o uso de drogas é algo que deverá comportar apenas visões macrossociológicas, desprezando-se as dimensões subjetivas dos sujeitos em uso abusivo de drogas. É bem sabida, inclusive pelo senso comum, que o uso abusivo de drogas é questão multifatorial, envolvendo aspectos de ordem psicossocial, político-econômico e ético-moral e espiritual, associados ou constituindo quadros de adoecimento mental, onde os conflitos familiares, o vazio de sentido e de projeto de futuro, bem como o desamparo social avultam em importância.

Assim é que se pode postar desde já que o uso abusivo de drogas é uma problemática complexa, e nesse sentido há uma trama que precisa ser examinada de forma ampla, aprofundada e contextualizada, uma vez que ela está envolvida e envolve vários setores sociais concomitantemente. A escola, a rua e o CAPS AD, como também o mundo do trabalho, sobretudo juvenil, são destes setores que se tornaram espaço reflexivo para pensarmos a aprender a lidar com o proliferado uso crescente de drogas, em especial junto às juventudes.

Nós sabemos o quanto a escola é uma instituição historicamente passível de críticas por suas problemáticas próprias, quer dizer, que se alimentam da própria cultura escolar; mas também pelas problemáticas absorvidas da sociedade, que se reproduzem nos modelos de escolarização que se tornam hábitos cotidianos. Mas a escola também contém em si a resistência a esse processo reprodutor, nela tanto se vendo tradição como utopia, hábitos já instituídos e hábitos instituintes, sementeiras para incubar o novo.

A doença mental, em estudos antropológicos no Brasil, não raro utilizou-se da categoria "nervoso" entre as populações empobrecidas da classe trabalhadora urbana localizada em vários pontos do país. Dessa forma, para trazer à cena da reflexão em saúde o adoecimento mental, utilizaram narrativas, estudos de caso ou as histórias de vida de adoecidos e de seus familiares, que permitem ao pesquisador reconstituir as interpretações, ambiguidades e incertezas dos discursos e práticas diante da doença, as escolhas dos tratamentos e sua avaliação (ALVES & RABELO, 1998).

Avançando nessa reflexão, Canesqui (2003) já observava como a enfermidade ou doença é significada pelos que a experimentam e que, portanto, a partir disso circulam falas e sentidos que compõem o senso comum sobre o que foi experimentado. Os estudos deste autor mostram que a experiência do adoecer é submetida à compreensão dos homens simples, do senso comum, portanto, e que é uma forma de conhecimento prático, derivado do saber experiencial. Aponta o autor, ainda, que esta forma de conhecimento é vivida, manipulada e negociada de diferentes maneiras, diferindo do saber da biomedicina.

Ressalto, no entanto, a necessidade de construir significado sobre suas doenças, que é vista neste enfoque como um processo intersubjetivo e cultural datado, historicizado, particular a cada cultura, mas que possui as marcas singulares dos indivíduos. É importante anotar que há aspectos subjetivos e intersubjetivos envolvidos no modo de dar significado ao adoecer humano, e que isso se reporta ao específico de cada cultura.

Alves (1993) observara que a ideia de experiência – doença como experiência – deveria ser considerada nos estudos sobre saúde, pois é a experiência de viver adoecimento, perturbação, aflições, sofrimento, enfim, que mobilizaria em nós a condição de transformar essa experiência em saber consciente.

O adoecimento psíquico como estamos a ver, é uma experiência do sujeito e, como tal, é significada por ele. O aspecto subjetivo, então, se alia à intersubjetividade ou às significações dadas pela cultura (pelas outras pessoas ou pelo senso comum, em especial) àquele adoecimento, aflição, perturbação ou sofrimento vivido pelo sujeito singular.

Por outro lado se sabe que estes significados orientam as ações do indivíduo na vida cotidiana e, no espaço da própria biografia pessoal o sujeito se inteira de um estoque

de conhecimentos que lhe ficam disponíveis, à mão, e que vão guiar as pessoas no mundo das relações sociais, em seu dia-a-dia:

> Portanto, a enfermidade pressupõe, em parte, um processo subjetivo que é apreendido a partir de um conjunto de sensações corporais, sendo o corpo a matéria do mundo sensível e do próprio conhecimento e, pela construção do(s) significado(s) para o(s) outro(s), orienta-se nas relações sociais no mundo da vida cotidiana, naquele sentido dado por Schutz ao senso comum. Este é capaz de fornecer códigos de referência para os indivíduos, da mesma forma que as suas biografias de vida estão eivadas de um conjunto de tipificações, que lhes oferecem estoques de conhecimento à mão.
>
> (CANESQUI, 2003, p 118)

Segundo esta vertente de pensamento, as representações do corpo, da saúde e da doença envolvem aspectos que vale considerar:

> Reportando-se a autores nacionais e internacionais (Mauss; Durkheim; Bourdieu; Herzlich; Boltanski; Auge; Montero; Loyola; Duarte), várias etnografias (Knauth, 1992; 1992; Victora, 1995; Oliveira, 1998) abordaram as representações do corpo e doença ou do seu funcionamento e estrutura, a partir dos pressupostos:
> 1) cada sociedade ou grupo social dispõe de maneiras específicas de conceber e lidar com o corpo, sendo que o saber biomédico contribuiu, ao longo da história, na difusão de sua naturalização, tida como universal; 2) da doença, como fenômeno social, que é capaz de estabelecer uma relação entre as ordens biológica e social, atingindo concomitantemente o indivíduo, no que deve à biologia – o seu corpo –, a sociedade e as relações sociais; e 3) das muitas indagações e significados, suscitados pela doença na sociedade, superando os estreitos limites biológicos do corpo e as explicações biomédicas.
>
> (CANESQUI, 2003, p.114-5)

Dentre os equívocos cometidos pela escola, pelas famílias e pela a sociedade ao analisarem o uso/abuso de drogas está a culpabilização dada ao sujeito, feita de forma extrema e excludente, quando não definitiva, como vimos observar em nosso trabalho de tese. Ou, ao contrário, passa-se a vê-lo de forma vitimizada, só sob a lente de aspectos macrossociais, como se o sujeito não escolhesse. E é então que o sujeito mistura ambiguamente certa consciência da falta de condições de vida digna em sua família, em sua infância e juventude, com um "não me deram" e um permanente "eu não tive, não me fizeram" que o situa de novo na situação de objeto das circunstâncias da vida.

Um discurso social que Teixeira (1994) menciona ser ambíguo ou de duplo sentido: o discurso da pobreza e o discurso do perigoso. Afirma o autor que temos passado a ideia social, em mídias e no que se vai espalhando no senso comum, que os pobres são os únicos fazedores da violência e suas únicas vítimas da violência; como se fossem canibais de si mesmos. Não se conhece programas televisivos sobre crimes e infrações que coloquem como sujeitos atores das falas das ocorrências setores enriquecidos socialmente, mas praticamente apenas os setores das classes empobrecidas.

Cultiva-se no ambiente médico, policial e jurista, mas também circula no senso comum as representações sociais que apontam os pobres como sendo pessoas potencialmente perigosas, ou "em risco" de sê-lo. Essa ideia tem como efeito uma autoimagem destas crianças e adolescentes das classes populares que os toma como "os pequenos bandidos", sendo, portanto, sobre eles o aparato repressivo-policial ou repressivo assistencial incide com força, como nos diz Rosa (1999, p.6-7). Continua observando Rosa o que nomeia de "fala de um distúrbio" e que é sintoma de algo grave que ocorre no tecido social, nos grupos de pertinência e também no sujeito mesmo.

A escola, as famílias e a sociedade raras vezes veem, também, o sujeito em suas outras dimensões, passando a considerar a pessoa em uso abusivo de drogas sem remissão, como um doente condenado. E fazem tais abordagens como quem alerta outros, "batizando" uma criança na tentativa de imunizá-la em face do mundo pagão, ou como quem tenta exorcizar um "corpo possuído".

O que queremos grafar aqui é que todas estas representações interferem no modo como o sujeito usuário de drogas se percebe, passa a ver-se e conceber-se. Isso significa que os padrões de pensamento e as interpretações sobre o sujeito em uso abusivo são produções sociais (intersubjetivas) que compõem também a subjetividade de cada um (RABELO, 1999).

Pudemos ver até aqui, de maneira clara, a pobreza da vida das pessoas do grupo-sujeito; o início do trabalho muito cedo, ainda criança; e a ideia de "ser influenciado", que se repete no abandono à escola, nas andanças de rua à cata de sobrevivência, onde ocorrem as primeiras transgressões junto aos primeiros serviços, como também certo nomadismo da família ou do sujeito mesmo, dentro deste mesmo quando de privações.

Como uma imagem que se repete mostrando uma série de esboços em cores e traços repetitivos, embora lacunosos. O "aí veio" com a reticência precede longa pausa. E se repete aqui e ali no discurso, essa lacuna que é "fala de um distúrbio", como estamos a ver, que tem múltiplas causas, mas que deve modificar-se no sentido de dar ao sujeito novo lugar social, a partir de novas situações em que ele poderia exercer certa autonomia, que pode ser crescente. Vejamos:

> A minha infância não foi uma coisa lá, assim muito fácil. Eu nasci aqui, sou cearense, mas metade da minha família é piauiense. Eu e minha família acabamos indo pro Piauí. Aí lá, vi muita dificuldade, sabe? Sem ter onde morar, sem emprego. Aí, tem uma parte boa: a gente sempre foi de vida humilde, de simples viver, a gente foi criado no mato. É uma coisa que eu tenho na minha cabeça, que não deixa eu desandar muito, porque eu fui criado na vida simples, me criei, fui criado em vacaria, em sítio, essas coisas. Andava descalço no meio da mata, apesar de ter algumas dificuldades, né!? Aí veio...
>
> (IBERÊ CAMARGO)

Veja-se a pessoa do verbo "aí veio" conotando essa impessoalidade que o sujeito dá a suas escolhas que, como estamos a ver, mesmo com causas sociais não deveria "fazer desaparecer o sujeito".

No caminho da vida, todavia, comparece o que o sujeito qualifica como "um vínculo muito grande com a arte", ele vai viver na escola ("aí eu dedicava meu tempo mais para o desenho" e "a professora dando aula e eu metendo o pau no desenho"), mas como algo que "ficava fora" estando "dentro" como parte visceral dos excluídos internos:

> Eu sempre tive... No decorrer desse tempo, eu descobrir que desde criança, a partir dos meus sete anos eu tinha um vínculo muito grande com a arte. Eu comecei com desenho. Aí a minha mãe me matriculou num colégio, num colegiozinho, numa cidadezinha. Aí, um rapaz fazia aqueles desenhos dos cavaleiros do zodíaco; que na época era no auge cavaleiros *power ranger*, né!? Aí, eu me encantei na perfeição que o cara fazia com um lápis, fazia sombra. Aí, eu:
>
> - Ei cara como é que tu faz isso tão bem?
>
> Ele disse:
>
> "- Macho, é só tu pegar o papel, a caneta, o lápis e vai praticando".

> Aí nisso, eu dedicava o meu tempo mais para desenho... A professora dando aula, e eu lá metendo o pau no desenho. Aí nisso, num instante eu aprendi. Aí o cara:
>
> "- Pô má, tu tem o dom pra coisa, né!?
>
> Aí, nesse negócio, eu perdi um bom tempo de estudo... Que eu amava muito, era desenho direto. Eu não podia ver um papel ou um caderno no lixo que eu pegava ele pra desenhar. Aí, nós voltamos pro interior de novo, aí eu descobrir também que eu tinha criatividade de manipular objetos simples, um pedaço de madeira, um pedaço de tubo seco, fazia um carro, aqueles montes de formigueiro eu fazia uma cidade... Sempre o pessoal ficava admirado.
>
> (Diário de Pesquisa)

A arte é vista de criança como "um vínculo muito grande". Maiorzinho, o sujeito "encanta-se com a perfeição que o rapaz fazia com o lápis", seguida de uma experimentação própria, onde o sujeito afirma: "aí nisso, eu dedicava o meu tempo mais para o desenho". Mesmo na escola, ficava desenhando: "a professora dando aula, e eu lá metendo o pau no desenho". Repare-se que a palavra arte só é falada para sua experimentação quando criança; depois, é citada esta experimentação com arte como um "aí nisso" e "nesse negócio", onde a palavra arte é substituída pela palavra criatividade: "aí eu descobri também que eu tinha criatividade de manipular objetos simples, um pedaço de madeira, um pedaço de tubo seco, fazia carro, aqueles montes de formigueiro eu fazia uma cidade" e um "o pessoal ficava admirado". Vemos aqui uma exigência de realismo, junto à da própria criatividade para fazê-lo a partir de materiais pobres. Os argumentos de beleza como critério estético são trazidos pela ideia de o objeto criado se parecer com a realidade – carro, cidade... É que pelo que percebo nesta pesquisa, a utilidade das coisas feitas possui de modo muito acentuado a marca do fabricado. A ideia de que "o que se faz deve ajudar a sobreviver e deve ser útil de alguma forma", pode-se nas falas deste sujeito como um todo, quando eles já maiores, e pode-se depreender de outras falas que concordaram com ele no grupo.

A estas formas de viver de grupos específicos se podem nomear de subculturas expandida no laço social e elas devem ser consideradas na escolarização – e eu diria, nos diversos espaços do trabalho com arte, também. Sobre o assunto das subculturas e laços sócias Rosa (1999, p. 2005) já se pronunciava dizendo que "estas especificidades devem ser efetivadas a partir da escuta ancorada nos conceitos psicanalíticos de Lei, ideal e

identificação de crianças e adolescentes". E é então que a autora reivindica uma articulação que parte da presença do Outro:

> Considera que não há *subjetividade que se organize fora do laço social*, sendo que os discursos não são senão o modo em que se efetiva esta articulação com o laço social; articulação que parte da constatação dos efeitos da presença do Outro na subjetividade. Trabalhamos, sem entrar na especificidade dos tipos de discurso, com a hipótese que o discurso do Outro, relevante à constituição do sujeito, mostra-se impregnado da produção imaginária do grupo social, ou seja, o discurso do Outro remete ao imaginário social na medida em que contém fantasmas dos grupos sociais.

Penso que não é o que vemos: a escola traz um campo de fazeres que ainda não dá conta de considerar a especificidade das subculturas, embora esteja tentando considerar isso, pelo que vimos com o estudo das africanidades[27], bem como o percurso das reflexões sobre alfabetismos e multi-letramentos, que se volta agora também a essas considerações. No entanto, isso ainda não é um cotidiano instalado e consolidado na vida escolar.

> Queria eu mostrar a arte como uma possibilidade expressiva e como um valor cultural da humanidade. A possibilidade expressiva na arte me dizia que um sujeito ali expõe sua subjetividade e ela pode falar-lhe aspectos de si que ele, na fala do grupo, depois, ou antes, do fazer artístico, pode considerar como "sentido" importante para sua vida.
>
> Eu sabia, contudo, que nem tudo expresso na imagem é traduzível em pensamento verbal. E que eu tinha limites na forma de valorizar esta expressão: lá fora do grupo-sujeito não se conferia tanto valor social a estas criações artísticas que fazíamos. Eu já vivera isso em minha vida e não era raro a luta para não "desocupar a sala" do CAPS AD com "aquelas tantas coisas", expressão verbal seguida de um silêncio que eu entendia muito bem.
>
> (Diário de Pesquisa)

[27]- Lei 10.639), a experiência dos griôs nas escolas (narradores sociais que vão à escola contar a história da cultura local).

Na contação da narrativa, que prossegue no grupo-sujeito, no CAPS AD, eu percebia que a juventude trazia ao sujeito uma liberdade muito grande em tenra idade, onde as amizades, segundo eles, influenciavam muito e "me incentivaram a fazer algumas coisas que eram ilícitas", como diz a narrativa:

> Aí veio as *mudanças*, eu fui, já fui tendo uma cabeça mais aberta assim... Eu fui tipo... Tem que *procurar trabalhar*, né!? A gente quer *se manter*, ajudar, né!? Ajudar em casa. Aí fui trabalhar na roça. Aí veio novas dificuldades de novo, questão de moradia, que a gente não tinha casa própria... Aí veio...
>
> (Diário da Pesquisa) (Grifos meus.)

Novamente a impessoalidade do termo "aí veio" que agora o narrador se utiliza em vários sentidos. O tripé das mudanças: nomadismo devido à falta de moradia; trabalho sem estudo nem especialização: subempregos e o "aí veio" das drogas.

> Eu voltei a estudar novamente e tinha arrumado um trabalho nisso... Aí veio àquelas coisas de amizades, que é um... Que tudo é um aprendizado, qualquer coisa... Mas graças a Deus tudo que foi acontecendo comigo eu tomei com o aprendizado. Eu observei que influencia muito, as amizades, né!? E me incentivaram, assim... Me incentivaram a fazer algumas coisas que não eram licitas, né!? A fazer algumas coisas que não causaram muito bem pra mim, nem pra minha mãe. Aí depois a gente teve um grande problema quanto a isso. A gente teve que voltar pra cá pro Ceará. Voltar para casa de um familiar meu que é minha avó e meu irmão mais velho. Aí nisso, já teve uma grande mudança, porque teve que recomeçar tudo de novo. Nisso, eu já tava com uns 15 anos de idade, 15 pra 16. O meu irmão me levou, disse: "- Oh! Você vai..." Aqui é a cidade, o negócio aqui é sério.

Um chão de experiências era "arrumado"- "tinha arrumado trabalho nisso" (veja a reiteração do impessoal "nisso") e que preparou para, na cidade – "aqui é a cidade, o negócio aqui é sério" – o sujeito desenvolver estes dois aspectos largamente: o trabalho (subemprego) e a rua, aqui tipificada como as "influências" e "as amizades":

> Aqui a gente quer viver, e tem que trabalhar e muito. Nós tamos morando de aluguel, até hoje. A mãe não arrumou emprego. Ainda eu trabalho sozinho. Tem a aposentadoria da avó, mas já tenho mais três cabeças dentro da casa, três bocas pra comer, né!? Eu, minha mãe e meu irmão mais novo. Aí, me levou pro mercado São Sebastião, me levava pra Ceasa. Era puxado! Eu acordava três da manhã, voltava pra casa cinco, seis horas da tarde... Mas aí eu fui tomando gosto pra aquela coisa.

> Aí eu fiquei mais ou menos cinco anos com ele. E depois, fiquei sete anos sozinho. Aprendi, eu tive é... Aprendi a ser um bom vendedor, aprendi o mundo do comercio, como barganhar, como dialogar, né!? Tinha nesse meio de trabalho sempre aparecem pessoas boas, boas influencias né!? E... Mais mesmo assim tem a volta das amizades de novo, eu comecei a me soltar, eu sempre fui uma pessoa caseira, mas como você á muito caseiro desde infância, às vezes a gente se empolga e começa a tomar... Tomar o bem pela aquela coisa de ter amigos e tal... Aí foi que eu conheci um pessoal não muito... E entrei para o mundo das drogas.

Repare-se um "a mãe não arrumou emprego" que cedo joga o sujeito não só ante a figura de pais que não são seus provedores, mas na obrigação ética de sustentá-los para não lhes deixar (sempre há irmãos menores junto à mãe), em desamparo.

Para os jovens, as perdas das referências pessoais na cidade, na vida do trabalho em condições de exclusão social ou subemprego (inclusão desqualificada), como também a descrença política, a desconfiança e a falta de credibilidade na ética, ou as poucas e suspeitas ações culturais têm, de alguma forma, estreitas relações com o uso/abuso de drogas; já que tudo isso leva às pessoas ao desencanto existencial, e em consequência disso, aproximam-lhes do "mundo das drogas".

Entretanto, para algumas pessoas de alguns setores sociais, a inclinação para o uso/abuso de drogas é algo que está diretamente ligado à doença, a fatores biológicos ou coisas de ordem moral; do tipo falta de "vergonha na cara", em um tipo de culpabilização que compõe o discurso polarizado: ora vitimização e subjetividade apartada do meio, ora condições objetivas e determinantes sociais apagando ou fazendo desaparecer o sujeito.

A família, como vimos, vai fazer sua estratégia de sobrevivência: cada um de seus membros vai tentar trabalhar e sobreviver na cidade, que na cidade "o negócio é sério". Este aspecto que se poderia chamar de "inserção desqualificada no subemprego", é um momento que parecendo liberdade, o sujeito se vê em desamparo pessoal e social – seus vínculos cada um vai lutar por si, e não há feito um projeto de futuro a partir da escola ou de algum grupo de referência.

A entrada no mundo do trabalho, feita pela via do subemprego (eu tinha de "arranjar qualquer jeito de comer e sobreviver", disse um dos sujeitos), não confere um projeto de futuro ao jovem. Tem-se aqui uma lacuna entre a formação (escolarização) e o mundo do trabalho. Nesta idade – início da adolescência -, na verdade todo trabalho também é um espaço educativo – ou deseducativo, embora estas coisas não sejam tipos

"puros". A dissociação entre os dois sistemas – formação e trabalho – fragiliza o sujeito em situação de migração e penúria. Olhando por esta janela seria possível que diálogo?

Ouçamos a narrativa do Aldemir Martins:

> Usava dentro da escola. Às vezes, eu tomava comprimido - era "Artanha", as pessoas chamam de "aranha". Eu tomava para ir para escola. Aí eu olhava para lousa assim... Eu via as letras na lousa, mas quando eu ia escrever no caderno, via só aquele negócio branco. Eu riscava assim e não via nada; é o efeito do comprimido, sabe!? E riscava assim e não via nada. É... Fazer o quê, se eu não posso ver? Então, eu vou fazer qualquer coisa aqui, para dizer que eu fiz alguma coisa. Quando eu ia entregar para a professora, sermão para cima de mim, porque não tinha feito nada. Foi que eu comecei a faltar na escola, por causa da droga. Faltava... Até que um dia eu não quis mais ir. Não quis mais estudar.
>
> (ALDEMIR MARTINS)

Canário (2008, p.79) problematiza a questão da escola como configuração de incertezas, do seguinte modo:

> O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma "outra" escola, a partir de uma crítica ao que existe.

E que elementos o autor propõe para se ultrapassar a crítica do existente e propormos outros aspectos reflexivos para a reinvenção da escola?

> Deste ponto de vista, a construção da escola do futuro poderá ser pensada a partir de três finalidades fundamentais:
> • A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;
> • A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para "ler"

> e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;
> • A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

E prossegue o autor, explicitando as transformações possíveis da escola:

> A transformação da escola actual implica agir em três planos distintos:
> • Pensar a escola a partir do não escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realiza-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.
> • Desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma "expressão de si", quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.
> • Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

É certo que para muitos educandos a escola ainda funciona como uma forma de ascensão social ou de conquista de um capital cultural que possibilita a inserção social, como se pode ver nas narrativas. Porém, podemos concordar com Canário (2008) quando ele constata que a escola necessita se pensar "a partir do não escolar" e que precisa passar por sérias reestruturações, que a possibilite retomar a função de formação que seria sua atribuição.

Vimos que a questão do uso abusivo de drogas que se dá dentro e fora dos muros da escola tem profundas consequências em seus projetos sociais e pedagógicos. No âmbito social, se a lógica de mercado é o lucro e a acumulação sem precedentes, neste estágio do capitalismo globalizado, a escola é posta em questão por se tratar de um lugar que se apresenta (e quer ser visto) como de formação social.

A este respeito, vejamos o que nos diz Alan Alves, enfermeiro do CAPS AD da SER III de Fortaleza ao ser perguntado: você acredita que na medida em que há aumento de pessoas procurando ajuda nos CAPS AD´s de Fortaleza para cuidar de sua(s) dependência(s) química(s), há o aumento da evasão escolar na escola pública municipal de Fortaleza?

> "Sim. Acredito que as pessoas quando estão com quadro de dependência química instalada passam a não valorizar coisas que antes faziam parte do seu cotidiano, inclusive a frequência nas escolas. Há também o fato de não se sentirem acolhidas no ambiente escolar, como em vários outros ambientes".
>
> (ALAN ALVES – enfermeiro do CAPS AD)

O enfermeiro percebe pelo que diz, que "o sujeito não se sente acolhido na escola" e "nem em vários outros ambientes" – quer dizer, há uma exclusão social maior que o sujeito em uso abusivo de drogas vivencia. Porém, ao ser perguntado: e na medida em que há evasão escolar da rede pública municipal de Fortaleza, há o aumento da procura de pessoas buscando ajuda para tratar de sua(s) dependência(s) química(s) nos CAPS AD´s de Fortaleza? O referido profissional respondeu, dizendo:

> "Não acho que isso aconteça a contento. A procura aos serviços de saúde mental AD não ocorre dessa forma espontânea. Quando por conta da dependência química há a evasão escolar, as pessoas não visualizam imediatamente a busca de tratamento, muito menos em CAPS AD. A prova disso é o fato de quase todos os CAPS AD de Fortaleza estão esvaziados de pessoas em acompanhamentos, inclusive jovens".
>
> (ALAN ALVES – enfermeiro do CAPS AD)

Em relação às respectivas perguntas, vejamos agora o que nos diz Haroldo Medalha, que tem experiência construída na área pedagógica atuando como professor e gestor de uma escola pública do município de Fortaleza, mesma área do CAPS AD:

> "Não possuo dados suficientes para fazer essa relação. Sei, contudo que a partir do momento que o aluno se envolve na venda ou utilização de substâncias tóxicas, ocorre a evasão".
>
> (Haroldo Medalha)

Estas perguntas foram feitas para uma professora da mesma escola pública municipal de Fortaleza, e ela as respondeu respectivamente dizendo algo que parece ficar

evidente que os dois têm experiências completamente diferentes em relação ao assunto. Vejamos como ela respondeu as perguntas:

> "Sim. Por que as consequências do uso de drogas na proporção que está, atinge a várias atividades da sociedade e por isso o não tratamento aumenta a evasão escolar. Mas não é o único fator".
>
> "Pode ser, mas não é o único fator. São múltiplos os fatores que geram a evasão escolar".
>
> (Professora da escola)

Ajustando o foco do olhar em direção a estas questões, nós poderemos perceber nuances que serão elucidativas e reveladoras de tons claros e escuros que imprimem cores mais próximas do real e que devem compor estas imagens, senão vejamos o que nos revela a sujeito-partilhante "Nice Firmeza":

> Nice Firmeza: - No colégio, eu era estudiosa, assim... Só tirava nove e dez. Aí quando foi a partir da sétima série, foi que eu comecei a desencaminhar. Comecei a ficar de recuperação. Comecei a ficar em algumas matérias, mas até o sexto ano eu só tirava nove e dez.
>
> Barrinha : - E o que causou isso, essa baixa escolar?
>
> Nice Firmeza: - Foram as amizades, né!? Eu não ia para escola, ia gazear aula, né!? Eu não tava mais nem ligando. Comecei a fumar. Eu não tinha mais paciência de ficar na sala de aula. Ficava todo tempo drogada. Ia beber mais os meninos lá fora da escola. Aí teve essa baixa.
>
> (Diário da Pesquisa)

Aqui podemos ver que Nice Firmeza atribui suas "notas baixas" e "reprovações" ao fato de não estar nem ligando mais para escola, devido às amizades. Com os amigos ia beber fora da escola e começava a gazear a aula. Podemos dizer que a escola não freia isso, mas podemos dizer que ela "causa" o fenômeno do abandono do jovem ao mundo escolar?

A pesquisa de Abramovay & Castro (2005, p. 112-113) punha em evidência há uma correlação entre uso de drogas e reprovação escolar, mas esta associação não significa uma relação direta, como se pode ver:

> Considerando o universo de alunos que reprovaram mais de uma vez, constata-se que uma média de 16,2% deles afirma nunca ter feito uso de drogas, enquanto que a média daqueles que as utiliza frequentemente é duas vezes maior (31,3%). Reforçando a associação entre consumo de drogas e reprovação escolar, tem-se que uma média de 21,7% dos alunos que já reprovaram, experimentaram drogas. Pelos dados percebe-se que a média de alunos que usam drogas com frequência e que já reprovaram uma vez e a média daqueles que nunca fizeram uso delas, nessa mesma situação, são, respectivamente 27,5% e 23,5%. Finalmente, cabe ressaltar a existência de associação, mas não de uma relação direta, entre a reprovação e o uso de drogas, o que é perceptível quando se consideram as médias para o conjunto das capitais. Assim, tem-se que 41,1% dos alunos que nunca passaram pela experiência da reprovação, usam drogas com frequência, enquanto que outros 60,3%, nesta mesma condição, nunca fizeram uso delas.

Desta forma, parece ser possível ler que há uma correlação entre a dificuldade escolar e o uso de drogas, mas pelas pesquisas este uso tem se revelado mais geracional (chega a ser uma experiência, ainda que de desvio da norma social aceita pelas outras gerações, comum à geração em curso), de maneira que se faz necessário que sejam revistos os conceitos que servem como base das ações que visam tratar das questões pertinentes à droga e escola. Por exemplo: a frequências versus ausências, aprovações versus reprovações, inclusões (aceitações) versus exclusões (expulsões) em associação com os usos/abusos de drogas ilícitas dentro da escola, possibilitando também uma escuta a esses sujeitos “quando ainda na escola”.

Penso pelo que podemos ver, nesta pesquisa, que há uma recursividade na produção do uso abusivo de drogas: o fenômeno é produzido pelo sujeito e o sujeito é produzido pelo fenômeno.

Ora, se parece haver explícita relação existente entre o baixo rendimento escolar e o uso/abuso de drogas, isso não é fato isolado de outros.

> A minha escola... Assim... Aí comecei a estudar... Na época era... Minha mãe até deixava lanche, né!? Porque na escola não tinha lanche... Ela ia deixar, a bichinha...

> E... Estudava, eu era bem aplicada, gostava de tudo, de estudar, meus cadernos eram tudo limpo, a letra era tudo bem, tudo bem organizadinho, sabe? Gostava muito de estudar... Até chegar o ginásio, até, quando chegou lá a sétima, oitava, aí comecei a me juntar com pessoas que não era para eu ter me juntado, né!? Aí foi no ginásio da oitava série que eu conheci pessoas que usavam, que bebiam, fumavam, e aí comecei a beber a fumar, para poder se socializar né!? Tá no meio da turma, né!? Pensava eu que era uma coisa boa. Aí, comecei a... Aí conheci a maconha né? No colégio. Aquelas coisas. Às vez fugia do colégio, pulava o muro do colégio para ir fumar com os amigos, né!? Amigos não, colegas, né!? Porque amigos é outra coisa. Aí, foi ai que eu... Aí nas minhas férias do ginásio, né!?
>
> Eu ia passar as férias no interior, e lá tinha uma moça que já era bem mais velha que eu, já fazia faculdade e tudo, já usava, né!? As coisas... E aí levava os amigos para casa dela lá do interior e lá todo mundo se reunia, aí começava, né!? A fumar a beber, tocar violão, ia paras cachoeiras, tomar banho... Era uma coisa assim bem natural, bem, não tinha essa maldade que hoje em dia tem, que Ave Maria, hoje em dia tá um terror, né!? Aí foi aí que foi começando, aí fui conhecendo outras pessoas, você sabe que vai aumentando, vai evoluído né!? Vai conhecendo outras e outras, né!? Nesse período. Aí foi aí que eu perdi de estudar, deixei de estudar...
>
> (LIGIA CLARK)

Temos acima a ideia, recorrente também nas narrativas, que o uso abusivo de drogas começa com a saída para os grupos juvenis – o que pode levar a uma experienciação excitada, motivada, estimulada pelos prazeres que o lazer traz (festas, no caso acima, banhos de cachoeira, tocar violão, etc.) associado a uma oferta feita de modo vulgarizado, banalizado, nestes lugares.

Digamos que os espaços-tempos de lazer são lugares onde a droga é ofertada com facilitações e referencias estimulantes, porque associada a diversões e prazeres do interesse juvenil. Isso não associaria simbolicamente o sentimento de pertença a estas experiências de lazer juvenil ao uso banalizado da droga?

> (...) Aí foi aí que perdi, me perdi, e deixei de estudar e tal... Fiquei grávida, né!? Tive uma filha. Aí, ao invés de eu ter parado, né!? Ter me casado, mas o pai da minha menina, né!? Ele também usava, mas era só mesmo, só maconha, né!? Ele trabalhava e tudo. Era uma pessoa boa, da índole boa, o único defeito era só que fumava. Aí tinha um emprego bom sustentável. Aí eu tive uma filha. Parei por esses nove meses, depois desses nove meses, eu podendo ter ficado em casa. Aí começou a... Porque naquela época eu não sabia que se a pessoa saía para continuar as amizades, aí volta tudo de novo, né!? Nessa época eu não tinha essa percepção que

> hoje em dia eu tenho, né!? Aí começou tudo de novo, né!? Ai foi onde eu conheci outras pessoas e me envolvi com todo tipo de gente, né!? Quase cheguei no fundo do poço...
>
> (LIGIA CLARK)

Vimos acima que a associação dos lugares de lazer com os locais onde se oferece drogas é um fato; e nesses lugares também há a experiência do sexo com seus pares. Quando esse conjunto que eu chamaria de ambiência recursiva (a pessoa provoca o encontro com a droga e o encontro com a droga provoca de novo a sujeição da pessoa a essa experimentação) vai-se repetindo, chega um momento em que o jovem ou a jovem já não vivencia as situações de casa, escola e trabalho, mas vai sair em direção ao "o fundo do poço", como eles comumente se referem, e descrevem um "mundo das drogas" que envolve as "bocadas" (lugares de venda de drogas), o tráfico, a troca de sexo por drogas e outras situações de transgressão.

Por conta somente disso nós não devemos ser deterministas, e nem atrelarmos a imagem estigmatizadora do educando que por várias questões reprovou, à imagem (mais estigmatizadora ainda) do educando que é usuário de drogas; pois se os porcentuais de reprovação em nosso país estão alarmantes, isso já vem acontecendo há muitas décadas à revelia da correlação ao uso/abuso de drogas. No entanto, "viver outro mundo" – das drogas -, parece empurrar a pessoa para cortar laços sociais, como os que a escola traz para as pessoas, como lugar de socialização, apesar de críticas a ela.

Nesta equação temos outros motivos que contribuem para a concretização do desinteresse dos jovens pela escola, embora se considere hoje que ela faz um laço social importante, e na verdade, é sabido que aumentou consideravelmente a quantidade de educandos dependentes destas drogas dentro e fora da escola.

Silva (2012, p. 76) já observava a ambiguidade de se vetar o uso de drogas (lícitas) e se permitir a mídia propondo o seu consumo:

> Os dados dizem que as multinacionais ocidentais do tabaco estão mais ricas que as empresas de petróleo. As bebidas alcoólicas vendem como nunca, usando preciosos intervalos esportivos para alcançar ainda mais adeptos. Já com as drogas ilícitas,

> capitaneadas pelo grande vilão do momento, que é o crack, os "empresários" do setor utilizam uma estratégia da venda casada. Ou seja, muitos traficantes só vendem a "inocente" maconha se seus clientes comprarem junto pedras de crack. Essa estratégia de vendas foi responsável pela mudança do perfil dos usuários de drogas ilícitas no Brasil. O resultado foi a rapidez com que os usuários de outras drogas aderiram ao crack. Mas continuamos gritando: diga não às drogas!

A ambiguidade da lei social - proíbe algumas drogas e permite outras, inclusive com o estímulo das mídias – faz também seu papel perverso. Isso seria violência estrutural, como se poderia dizer: a contradição instalada entre prática e discurso que geralmente resvala em violência simbólica e violência real.

Concordamos, ainda, com Rosa (1999) quando observa que os pobres não são os únicos agentes de violência, e diz mais a autora que a mídia tem socializado este discurso. Resvala de vítima para perigoso a construção das representações sobre os adolescentes e jovens que estão na rua. E é por causa dessas representações – e pelo abandono social desses sujeitos – que o aparelho repressivo social mais atua sobre eles. Não é que devamos desconhecer as práticas de violência dos sujeitos das culturas juvenis – mas devemos vê-los também como sujeito de direitos.

Cabe aqui lembrar que o termo bandido deriva do italiano *bandito*, e tem por significado original, aquele que foi banido da sociedade e passou a ser considerado um "fora da lei". Certamente é com base neste tipo de situação que os "banidos sociais" formam os seus "bandos" de "abandonados" e saem à busca de "qualquer coisa" que lhes proporcionem a função de lei.

> Em nossa cultura, diz Aulagnier (1979), a função materna precisa apoiar-se sobre um modelo, sendo o modelo calçado na função paterna o invocado para a criança como razão, lei, fundamento do seu agir. (...) Este poder perdeu grande parte de seus atributos, mas ele preservou sua função no registro da transmissão do nome, com tudo o que isto comporta. Se, na nossa cultura, a referência ao pai é a mais apta para testemunhar à criança que se trata de uma delegação e não de um poder abusivo é porque, também aqui, encontramos este traço específico do funcionamento psíquico, que faz com que o conhecimento ou o reconhecimento seja precedido de um pré-investimento daquilo que deve ser reconhecido.
>
> Ela ainda ressalta dois pontos: para que estes enunciados exerçam esta função, é preciso que eles sejam recebidos como palavras de certeza. Se este atributo lhes falta, eles serão abandonados e substituídos por uma nova série, de tal forma que, de qualquer maneira, a função não ficará jamais sem titular.

(ROSA, 1999, p.211)

O jovem, então, busca outras "figuras que ocupem a função paterna" no chamado por eles de "mundo das drogas". Vimos que a migração e a dificuldade dos pais de serem nutridores ou mantenedores do grupo familiar faz com que cedo as crianças e os jovens corram às ruas para o trabalho. E esse "não conseguir manter os filhos", em um mundo de tradição onde essa era uma atribuição da função paterna, leva a uma desqualificação da família – e da função e lei exercida pelo pai. O jovem, então, vai buscar outros adultos para ocupar esse lugar de segurança e referência – e daí que não raro ele vai recompor esse modelo com a figura dos "amigos" que na realidade estão ofertando não amizade, mas um lugar da função paterna - "o significante do pai", como diz Rosa (1999, p. 216):

> (...) hipotetizamos que a problemática dos meninos de rua é desencadeada pelo processo de desqualificação e desvalorização social da família destes jovens, famílias que têm seu lugar fálico na cultura ameaçado e por isto tornam-se mais vulneráveis ao enfraquecimento do significante *pai* na cultura contemporânea. Esta circunstância favorece a desorganização dos lugares na família e a presença da violência entre seus membros, propiciando a ruptura dos filhos com a família e a escola, levando-os para a rua. A partir de então, de forma enfática, passa a imperar a prevalência do discurso social sobre o familiar. No discurso social falta um sujeito do enunciado engajado com o filho, desejante, atravessado pela lei, de onde estas crianças poderiam extrair os significantes de sua filiação e sexuação. Diferente disto, a ruptura com a família faz surgir, com peso de real, a estrutura social, com um discurso específico para estas crianças, em detrimento do discurso dos pais. O discurso social, de dupla mão, culpado e segregador, vitimiza os meninos, justificando os seus atos pela pobreza, mas, concomitantemente, qualificando-os, *a priori*, como perigosos. No discurso social, constata-se a destituição destes meninos do lugar de criança e adolescente, o que justifica o seu abandono, o descaso e o medo, oferecendo-lhes como única possibilidade de nomeação a identidade de delinquente.

Vejamos: a pobreza leva-os a vivenciar situações de qualquer natureza, capazes de lhes saciar a fome – relata Estrigas. No entanto, sua mãe tenta retomar sua proteção aos filhos; arranja novo companheiro, começa a trabalhar em um comércio, que era dentro de casa, e junta os filhos consigo. O jovem qualifica esse tempo como um tempo em que teve "a proteção de minha mãe", como ele diz:

> Porque eu to me lembrando da minha infância, que é um momento muito triste da minha vida... Era eu e os meus irmãos, passava fome. Muitas vezes a gente não tinha o que comer, de modo que a gente era uma presa fácil pras essas coisas do mundo, coisas ruins do mundo. Se a gente tivesse num canto, e se uma pessoa chamasse pra gente participar de alguma coisa que tivesse comida, que tivesse uma brincadeira, não importava o que fosse, podia ser até pra roubar se fosse o caso... Muitas vezes eu participei, não somente eu, mas os meus irmãos que às vezes a gente se encontrava e falava o que a gente tinha feito... Graças a Deus, graças a Deus eu posso dizer que, eu nunca fui preso por isso. É... Apesar de tudo que eu passei a minha mãe conseguiu me levar pra casa, e ali ela tomou uma... Ela nos deu uma nova vida. Ela se juntou com um rapaz na época, e... Eu sei que nós... Eu fui um dos que mais trabalhei dentro de casa, que era um comercio, e a minha me acordava muitas vezes cinco horas da manhã pra ir pra esse comercio. Eu então tive uma proteção da minha mãe que ela me levava todo dia pra esse comercio, e ali eu não precisava mais me misturar com aquelas pessoas que eu achava que eram meus amigos.
>
> (ESTRIGAS)

Nesse tempo da proteção de sua mãe, o jovem teve "uma nova vida", como ele narra. No entanto, mais depois volta a encontrar amigos "do tempo de perversão", relata, e volta novamente a "fazer coisas que não agradavam à sociedade":

> E ali eu comecei uma nova vida que é... Eu sentia a proteção da minha mãe, e trabalhava com ela e no final de semana ela me dava dinheiro para que eu pudesse passear, ir para o cinema. Comecei a ter uma nova amizade, amizades boas...
>
> Mas, por infelicidade, eu lá na frente, eu me encontrei com aqueles velhos amigos, e dei continuidade a um mundo de perversão. Que ali foi pior. Porque ali eu já sabia o que eu tava fazendo. Muitas vezes a gente saía pra festas, mexia no que era dos outros. Eu achava bonito. Eu achava que isso era coisa de homem. Eu me sentia bem. Fazia coisas que não agradavam à sociedade, com certeza.
>
> (ESTRIGAS)

Outro jovem, do grupo-sujeito da pesquisa, ao ouvir a narrativa de Chico da silva também fala de sua vida nesses termos: "Têm muitos jovens que estão nas drogas, igual a mim, que eu passei por muitas dificuldades e não foi fácil, não foi fácil. Eu tive que ser preso pra aprender. Eu tive que morar na rua, que comer comida do lixo pra ver a realidade". E, outro, ajuntou sobre si: "- Eu e minha família acabamos indo pro Piauí. Aí lá vi muita dificuldade, sabe? Sem ter onde morar, sem emprego. Sem nada. Mas aí, tem uma parte boa, é que a gente sempre teve vida humilde, foi criado no mato".

O processo da percepção intuitiva foi um dos procedimentos utilizados por nós durante as nossas produções dos nossos percursos visuais e das nossas narrativas, buscando sempre revelar os sentimentos que estavam submerso em cada um de nós, feito palimpsestos existenciais. Porém, a percepção intuitiva esteve, todavia formando par com as concepções intelectuais que nos eram processos constantemente presentes, mesmo respeitando a sensorialidade pertinente à arte. Vejamos o que nos diz respeito LINHARES (2003, p. 94):

> Isso não significa que tudo em arte seja sensorialidade e que não haja significados que como que focalizam a percepção. A diferença básica residiria no aspecto que faz da arte uma obra cujo caráter expressivo condensa-se na sua forma. Essas "formas expressivas" convertem dados sensoriais em noções e significados, diz Fayga Ostrower (1990, p. 51), fundamentam-se as linguagens simbólicas. Essa autora sugere uma espécie de busca de significações, que corresponderia a estados de equilíbrio interno, como sendo de ordem não-sensorial.

Estamos a observar, então, que nossa pesquisa está sinalizando a pobreza e as condições de moradia como elementos que vão colocar os jovens cedo em uma posição que lhes parece de desproteção. Vemos, então, como a mãe parece ir buscar seus filhos, criando condições para isso dentro de limites inegáveis. E que é recorrente nos relatos que isso é percebido pelo jovem como proteção.

No entanto, quando o jovem, sem condições, passa a ficar sozinho para construir sua sustentação afetiva e econômica, as amizades que o conduzem a algum ganho para sobreviver e as "festas" – o lazer, poderíamos dizer – ocupam um lugar chave em sua vida. Um lugar que poderíamos também dizer de "substituição" da figura de segurança parental, e é com estes sujeitos que o jovem vai construir vínculo e, logo, suas identidades nesse tipo de referências vão se fazer de fato.

Isto nos foi percebido recorrentemente nas falas dos sujeitos-partilhantes. A fala é importante – a narrativa e as visualidades são formas de se dizer e de ser visto por si e pelo Outro, como pude ver nesta pesquisa.

Dolto (1980, p.13) afirmava: "no ponto em que a linguagem termina, é o comportamento que continua a falar, e quando se trata de crianças perturbadas, é a criança

que pelos seus sintomas encarna e presentifica as consequências de um conflito vivo". Com o jovem isso corresponde de alguma forma, também à uma verdade. Quer dizer, quando não há escuta da fala do sujeito, o comportamento “se narra” sem que o sujeito se perceba sujeito dele. Pode-se dizer, como Rosa (1999), que desse modo o sujeito não se responsabiliza pelo que faz porque está ausente de seu ato; e cria cenas reais na intenção de ser visto e falado pelo outro.

> E eu acho que Deus é tão bom que ele colocou o CAPS no meu caminho. É... Eu conheci profissionais altamente capacitados, pessoas muito boas. Foi aqui que eu aprendi a ter um bom diálogo, palavra de conforto, incentivo. Coisa que eu não tive na minha família. Minha família só sabia me criticar, me chamava de sem futuro, ovelha negra, não dava para prestar.
>
> (BANDEIRA)

É desse modo que o passado é um tipo de sombra projetada que se faz existir no presente, mas na medida em que é falado, narrado, exposto em imagens de arte, pode-se ir tendo de volta o sujeito da narração, das suas imagens e sentimentos, de seu pensar e fazer, que é o sujeito de sua história.

A história do sujeito comparecendo, vai possibilitando se ter de volta a ele e à sua responsabilização, sua atividade e criação, os possíveis de sua vida, então. E isso é sempre uma ferramenta importante na construção das utopias. É por ela que seguimos.

# 5- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES POSSÍVEIS:

A presente tese teve como busca basilar lançar olhares atentos, curiosos, criteriosos e, sobretudo investigativos, no sentido acadêmico do termo, em relação ao que dizem os sujeitos-partilhantes em uso abusivo de drogas, mediante narrativas e expressões visuais em arte. Buscando a escuta por narrativas e visualidades em arte, dos percursos de vida dos sujeitos que estão vinculados a tratamento no CAPS AD, este objeto de estudo pode constatar a que a arte como espaço expressivo pode auxiliar o sujeito a escutar-se, a produzir sentidos para suas experiências, ainda que de certo modo, sempre pondo em pauta implícita ora mais explicitamente o que o levou ao uso abusivo de substâncias psicoativas.

Vimos que a educação escolar como lugar de socialidade das culturas juvenis nem sempre atua auxiliando a tecer possibilidades de construção de projetos de futuro, para sujeitos em situações de penúria e necessidades. E que de lá começam encontros com outros sujeitos na mesma situação e que, mesmo mantendo seus devires singulares irão "viver a cidade" e seus entre-lugares de certo modo "errando" o caminho da escola.

O CAPS AD, no trabalho grupal com arte, ao modo de espaço liminar de experiência de si, permite um olhar e um falar desses percursos aos sujeitos em uso abusivo de drogas, dando vez ao campo expressivo de cada um e oportunizando um movimento grupal de interação. Ao proporcionar certa leitura de mundo que percorre os entre-lugares das ruas como experiências permeadas pela casa e escola, vividas, como vimos, possibilita compreensões de si, que levam estes sujeitos-partilhantes a se perceberem nessas ambiências, com a complexidade de seus sentimentos e percepções. Assim, ao construir compreensões através das narrativas de vida e da expressividade audiovisual, os partilhantes do grupo-sujeito da pesquisa retomam existencialmente suas territorialidades e refazem certa projeção no tempo (certo "caminhar") que os auxilia a compreender-se como sujeitos ante suas próprias histórias.

Ao chegarem ao Centro de Atenção Psicossocial de Fortaleza, órgão público municipal que lida com a problemática do uso/abuso de álcool e outras drogas (CAPS AD), vivenciam idas e vindas a esta instituição e saúde mental. Contando como viveram situações de margem e deste modo passaram também a ser vistos como perigosos em

potencial passam a se sentir aos poucos acolhidos pelo grupo-sujeito, que oferece certo continente para suas narrativas e produções visuais.

O que diz respeito à seleção dos sujeitos desta tese, vimos que o grupo inicialmente foi formado com doze pessoas, de ambos os sexos, todas tendo entre vinte e cinquenta anos de idade, com abertura de prontuários entre 2008 e 2011, moradores da periferia de Fortaleza, de baixa condição financeira, com pouca escolaridade, praticamente todos sem profissão definida, com exceção para duas das pessoas pesquisadas, que têm o ensino médio completo e exercem atividades profissionais fixas.

Cognominados com outros nomes, para preservação de suas identidades pessoais, os partilhantes do grupo-sujeito da pesquisa passaram, então a serem denominados por nomes de pintores que são uma reverência à arte brasileira: Tarsila do Amaral; Lígia Clark; Iberê Camargo; Antônio Bandeira; Raimundo Cela; Vicente Leite; Aldemir Martins; Chico da Silva, Estrigas e Nice. Sendo os sete último cearenses.

No que se refere às narrativas e às produções visuais dos sujeitos, a análise dos materiais produzidos pelos referidos sujeitos encontrou na micro-estética do cotidiano um lugar expressivo ímpar, uma vez que esta, em certo sentido, utiliza o que foi deixado de lado como insignificante, como material de trabalho em arte, e os sujeitos ao lidarem artisticamente com estes materiais retomavam certa potência criativa de si.

Como artista visual desde 1979 fiz também uma escuta do caminho de vivências artísticas e educacionais que eu tivera, e ao fazer o artista inquirir o educador e vice-versa, pude dar assentimento ao que dizem os paradigmas emergentes: que o lugar de onde vemos é parte do que olhamos. Desse modo pude produzir com eles caminhos que envolveram a produção de desenhos, pinturas, modelagens, esculturas, poesias e textos, que ao serem "lidos" por eles, em momento grupal sistemático, possibilitavam que os sujeitos não se vissem apenas marcando a problemática do uso abusivo das drogas – embora isso sempre comparecesse -, mas pudessem articular o pensar e sentir no contexto da arte feita.

Guiada pelos referencias teóricos obtidos através dos diálogos realizados com os seus autores, pelas pesquisas de campo e pelas ações efetivadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, a presente tese percorreu certo caminho que levou reiteradamente a uma escola municipal do bairro onde fica o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD), que atende pessoas que sofrem de dependência química, na Regional III de Fortaleza.

As pertenças simbólicas e as narrativas de vidas dos sujeitos pesquisados, mapeando trilhas e caminhos de suas existências, mostraram que os sujeitos lutam por manter seus laços sociais, que viveram uma quase sempre desesperada busca da continuidade de uma família, cujo contexto de miséria social permitiu um nomadismo e certo abandono em fase muito cedo da juventude.

Nas representações biográficas dos sujeitos aprendentes, em suas narrativas de vida, pois, feitas através de falas e expressões iconográficas (desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, colagens, etc.), vimos motivos que os ligam de algum modo uns aos outros, como: desentendimentos familiares ou conjugais, separações; problemas ocupacionais: perda de emprego, dívidas – principalmente com os "fornecedores de drogas", alguma estratégia de sobrevivência que resulta por ser subemprego; na saúde: perda de peso e outras doenças frequentes, delírios, alucinações ("nóias", na linguagem deles) e depressões; em termos educacionais a baixa escolaridade e a evasão escolar os fazem situar como definitivo seu abandono à escola. Nesse âmbito da saúde mental e da educação, em correlação, poderiam ser construídos laços para que o diálogo entre estas instâncias pudesse se dar. Quer dizer, uma atuação no âmbito da escola, com usuários que iniciam a dependência das drogas poderia ser realizado, em particular, utilizando a arte. É que se percebeu uma ausência de um trabalho de produção de sentido para a vida, uma ausência de um projeto de futuro a ser refletido ou esboçado com os sujeitos aprendentes da escola, em uma fase em que isso é vital. Podemos dizer que um trabalho com o desejo – a dimensão afetiva –, de modo mais consciente, parece ter sido subtraído das práticas escolares, que é lugar onde o sujeito olha e pergunta pelo que ele deseja individual e coletivamente construir.

O movimento de ir configurando o objeto também era o de buscar em mim a visualidade que me punha a escutar como artista as perguntas da tese. Assim sendo, eu pensava: os lugares que têm como propósito restituírem nessas pessoas suas condições existenciais nos sentidos emocionais, psicossociológicos, econômicos, políticos, culturais e espirituais, de certo modo também pareciam dever restituí-las aos eixos pedagógicos de suas vidas. Desse modo, (re)educá-las seria reinventar existencialmente condições capazes de escuta e fala dialógicas dos diversos espaços e tempos de suas vidas, como base de uma aprendizagem que deveria dar lugar, também, à escuta dos sentidos para as experiências.

No entre-lugar da rua, esses espaços onde acontecem os deslocamentos, transbordamentos, passagens, contatos, encontros nas margens, onde uma rede informal vive nos movimentos da vida e das culturas juvenis, também, se tecem narrativas e visualidades e pudemos ver que este espaço será importante espaço educacional, porque se ocuparia de nova forma um lugar que é percorrido "com a busca da droga".

Os sujeitos-partilhantes da minha tese eles resultam por trazer de memória e na fala, os locais que compuseram os cenários críticos de suas histórias – e isso mostra-nos também que o trabalho com as histórias de vida é fundamento de um trabalho de leitura da imagem – aspecto importante na conclusão desta tese. Ao aprofundar as narrativas dos sujeitos-partilhantes pesquisados, sempre partindo da perspectiva dialógica, pudemos ver que fora importante o instrumental de trabalho do Projeto Terapêutico Singular (PTS), que por definição é um conjunto sistematizado de propostas e condutas terapêuticas que são articuladas dentro dos serviços CAPS AD. Parece que essa singularização reafirma a necessidade de atenção individualizada – o que deixa os sujeitos mais abertos para experiências de grupo, uma vez que ele é atendido em sua especificidade.

Nas videonarrativas, condensaram-se registros e análises dos percursos visuais contidos nas produções estéticas e nas escritas; neste dispositivo de pesquisa, pudemos acolher filmagens e gravações em dois momentos distintos da pesquisa: fase exploratória e fase de biografizações vividas no grupo-sujeito e mediante entrevistas. O que fora organizado como produção destes momentos – fase exploratória e biografizações - foram transformados em um capítulo visual da tese, tendo, pois, suas elaborações de sentidos e suas compreensões compondo a Videonarrativa da tese.

Vimos aqui que os entre-lugares das ruas chamam os jovens a experimentações diversas na escola e fora dela, ora as duas se articulando "por meio da via da transgressão". E como há certa ausência de sentido ou de planos, em momentos da vida onde a família diminui sua intervenção na vida juvenil, os saberes para além dos muros da escola, preocupação importante do segmento da juventude, vão acontecendo ao modo do consumo: "como gastando a vida", "consumindo-a" com o gozo das substâncias psicoativas. Neste momento em que uma parte significativa da sociedade se encontra refém de certo estado de desordem civil proporcionada pela capitalização excessiva do viver, a fala de condições de projeto de futuro familiar e pessoal oferece um vazio de sentido para as drogas se instalarem como experiência destituidora de outras. Como conclusão desta tese, também vejo que certamente haveria de se aliar a escola às formas novas de vida

“extramuros”, onde um mapa de territórios existenciais repletos de contornos transitórios compõem as experiências de si que são formadoras para os jovens.

Vimos que se não se alimentam possibilidades de articulações escola-rua (com seus diversos entre-lugares), o sujeito fará suas experiências adulteradas pelo narcotráfico, de qualquer jeito. E ao viver o grupo-sujeito, pudemos contatar que em grupo, mediante a arte o sujeito chega a falar-se, mediante a arte, buscando existir em primeira pessoa. Somente depois percebia o outro como sendo algo muito mais que um simples objeto de nossas projeções.

A escola e a rua, em seus diversos campos de experiência juvenil, oferecem textos visuais, onde a sua profusão de conteúdos e formas vão compor as subjetividades e, portanto, o campo do desejo, invadido pela busca pelos consumos (reais e imaginários) que compõem os espetáculos urbanos em nossa cidade. Ao mudarmos a recepção dessa forma adulterada para outra forma de trabalho, a da produção e obras de arte, os reconhecimentos e os elementos sensíveis da percepção, dos signos e dos significados vistos passam a serem revistos e os sujeitos começam a dar-se conta do que podemos chamar de percepção crítica.

Vimos que a gramática da arte e as narrativas dos sujeitos que a fazem lidam com exposições públicas e, portanto, com significados públicos, e desse modo proporcionam uma experimentação de si da ordem da cultura. Seria uma inserção na esfera pública com significado, tarefa da educação e da arte, que assim a leitura dos significados sociais e da pessoa como produtora deles.

Já o CAPS AD, enquanto um local e um aparelho público municipal de saúde mental destinado ao cuidado de pessoas que sofrem por causa do uso/abuso de álcool e de outras drogas, proporcionando espaços individuais e coletivos onde possam ser realizadas escutas especializadas, conversas esclarecedoras, pactuações, dispensa de medicamentos e ações terapêuticas entre as equipes multiprofissionais e as pessoas que buscam ajudas para tentar resolver suas problemáticas de vida, ao tentar lidar com o uso de drogas de forma isolada corre o risco de minar o aspecto da compreensão social da doença mental.

Por outro lado, não se podem analisar estas questões descontextualizando-as de questões sociais tais como a pobreza financeira, as questões étnicas, o desemprego e as demais ações sociais que são insuficientes para quem vive em condições sociais desfavoráveis, e que com frequência vivem situações de vulnerabilidades maiores.

Hoje em dia, dá-se voz a um dos problemas sociais que muito preocupam as autoridades e à sociedade como um todo, que é o resultado da junção drogas e violência. E fala-se na tarefa educacional. Porém, há um abismo paradoxal que une e ao mesmo tempo separa as partes envolvidas nesta equação, e o assunto é por demais "falado" - como se para exorcizar as feridas que ele mostra de todo o corpo social - mas com pouca ação coletiva articulada nesse sentido.

Pudemos ver que a problemática do uso de drogas antes de ser uma questão pedagógica é uma questão social, no que diz respeito às políticas públicas, tanto da ordem da justiça, da saúde, bem como da educação, mas envolve a esfera familiar, as condições de vida e de futuro dos projetos de sustentação financeira e psicossocial desse núcleo afetivo. A escola, porém, tem seu papel, por inclusive proporcionar a troca de saberes através da sistematização e socialização de conhecimentos, construindo nesse caminho valores interpessoais e afetamentos. Por estas e por outras tantas razões, a escola é o lugar chave para a implantação e desenvolvimento das ações preventivas em relação ao uso/abuso de drogas. Porém, trabalhar a temática das drogas na escola não deve ser privilégio de uma ou de outra disciplina, mas de uma complexa rede interdisciplinar que deve envolver além dos gestores e professores, o corpo técnico-pedagógico e servidores em ações que deveriam também objetivar atingir a rede de socialidade do bairro como algo parte do "conteúdo e da forma escolar".

É evidente que a escola, vista nessa perspectiva de alongar-se extramuros, parece ser um lugar ideal para a prevenção ao uso de drogas, pois condensa uma miríade de proposições e condições que podem possibilitar aos seus educandos (e por extensão aos seus familiares) perspectivas presentes e futuras em relação à vida como um todo, sinalizando processos de participações que possibilitam maiores e melhores intervenções sociais. Porém, isto não quer dizer necessariamente que a escola irá resolver todos os problemas da sociedade. Ainda que a escola prossiga sendo um canal que através da formação e do desenvolvimento pessoal, capaz de ligar partes distintas da estratificação social, ou que seja uma fonte de esperança de ascensão social, é no cotidiano vivido com os outros que se vivencia o sentido da vida. Um cotidiano que precisa mediações para ser trabalhado – daí a arte ser potente campo expressivo para lidar com as feridas que continuam sangrando e gerando graves tensões internas e externas aos muros e grades curriculares, espaço onde se dá a exclusão social.

Vimos no jogo de “puxa estica”, e podemos propor que esta pesquisa sinaliza que o trabalho com esse segmento juvenil é da escola, da família, do CAPS AD, oportunidades de (re)construção do laço social que esgarça. É que na verdade parece que estes lugares e estes não-lugares devem atuar de modo mais articulado, inclusive atuando nos entre-lugares das ruas – pois, uma atuação se faz necessária nesta zona de fronteira que tornaria vizinhos e faria conexões entre estes lugares. Lugares aonde os devires podem ser verbos pintados com desejos, sonhos e saberes; aonde o acreditar somente no que se olha mostra riscos de sermos apenas (a)traídos.

Sendo sabedor que o acabado morre no fim e que o inconcluso vive em mim, e que sentir, saborear e saber são ingredientes que compõem as estradas da vida em sua inteireza, abrindo veredas, estradas e caminhos em direção “ao outro que em mim mora” e ao futuro que começa agora, eu sigo à busca dos meus devires.

# 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABRAMOVAY, Miriam. **Drogas nas escolas:** versão resumida/Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro. – Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer:** o poder soberano e a vida nua. Tradução: Henrique Burigo, Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2002.

ALVES, P. C. **A experiência da enfermidade:** considerações teóricas. *Cadernos de Saúde Pública* 9(3): 263-271. 1993.

ALVES, P. C., and RABELO, M. C. Orgs. ***Antropologia da saúde*:** Traçando identidade e explorando fronteiras [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1998. 248 p. ISBN 85-7316-151-5. Available from Scielo Books <http://books.scielo.org>.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira, Campinas, SP: Papirus, 1994 – Coleção Travessia do século.

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e antropologia**: olhares fora-dentro, São Paulo: Estação liberdade; EDUC, 2002.

APOSTILA do curso: **Centro Regional de Referência para Formação Permanente de Profissionais que Atuam nas Redes de atenção Integral à Saúde e de assistência social com Usuários de Crack e Outras Drogas**, Escola de Saúde Pública do Ceará/ Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, 2011.

BARBOSA, Ana Mae, (org.). **A Imagem no ensino da arte**, SP: Ed. Perspectiva, 1991.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt, **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994 (obras escolhidas; V. l).

BEZERRA, Teresa Cristina Esmeraldo. **O "esteticismo difuso" na experiência do hip hop**: resistência e adaptação nas versões locais do MH20CE e do movimento hip hop cultural de rua Fortaleza. (Dissertação de Mestrado), UFC, 1999.

BILBAO, Giuliana Gnatos Lima. **Psicologia e arte**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora LDA, Portugal, 1994.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. Editora Ática: SP, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Ed. Bertrand: Rio de Janeiro, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da justiça. **O uso de substâncias no Brasil:** Epidemiologia, Legislação, Políticas Públicas e Fatores Culturais: módulo 1 / coordenação do módulo Tarcísio Matos de Andrade. - 4. Ed. – Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011, 62p. – (SUPERA: Sistema para detecção do Uso abusivo e dependência de substâncias Psicoativas: Encaminhamento, intervenção breve, Reinserção social e Acompanhamento / coordenação geral Paulina de Carmo Arruda Vieira Duarte, Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni).

BERMAN, Marshall. **Tudo que e solido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. SP: Companhia das letras, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2. ed. 1999.

CANÁRIO, Rui. Educação Unisinos. **12**(2):73-81, maio/agosto 2008.

CANESQUI, Ana Maria. **Os estudos de antropologia da saúde/doença no Brasil na década de 1990.** *Ciê*ncia &Saúde Coletiva vol.8, Nº.1 Rio de Janeiro 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

____. **Cultura híbrida**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa; trad. da introdução Gênese Andrade, 4. ed. 1. reimp.São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANEVACCI, Mássimo. **A antropologia da comunicação visual.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARRANO, Paulo. C. R. **Contribuições à educação de jovens e adultos**: Construção coletiva – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2003. 362 p. – (Coleção educação para

todos; 3). 1. Educação de adultos 2. Educação Universal 3. Democratização da Educação. I. UNESCO II. Brasil. Ministério da Educação III. RAAAB.

CARVALHO, Olavo de. Artigo: **O maior problema do mundo**, Revista Época, 01 de Janeiro de 2001.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** Campinas, Papirus, 1995.

CHIZZOTTI, **A. sociais. Pesquisa em ciências humanas e São Paulo:** Cortez, 1991

CIORNAI, Selma. (Org.) **Percursos em arteterapia**: ateliê terapêutico, arteterapia no trabalho comunitário, trabalho plástico e linguagem expressiva, arteterapia e história da arte, São Paulo: Summus, 2004, (Coleção novas buscas em psicoterapia; v.63).

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. Cortez Editora, São Paulo-SP, 1998.

COSTA, Maria Zenilda, Dissertação: **Os Professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência, Fortaleza-Ce,** UFC, 2004.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24, 2003.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes/William Damon; tradução Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, Nº2, p. 359-371, Maio/Agosto, 2006.

_____**Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da silva Neto, Luís Passeggi. Natal-RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____ **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na contemporaneidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria Conceição Passeggi, Nelson Patriota – Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DEWEY, Jonh. **Experiência e natureza;** Lógica; a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral – Traduçãode Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonildo Gontijo de Carvalho- - 2ª Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: Gangues, Galeras e o Movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretária da Cultura e Desporto, 1998.

DOLTO, Françoise. **A Imagem Inconsciente do Corpo**. São Paulo: Perpectiva. 1984.

DUARTE Jr, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**, 2. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1988.

____.**O sentido dos sentidos:** a educação do sensível. Curitiba-PR, Ed: Criar LTDA, 2004.

EISNER, Elliot E. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Eisner - Stanford University, Estados Unidos.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)/Luís Cláudio Mendonça Figueiredo. 3.ed.- São Paulo: Educ: Escuta, 1996. 184 p.21cm. – (Coleção Linhas de Fuga)

FREIRE FILHO, João (Org.); Borelli, Silvia (Org.). **Culturas juvenis no século XXI.** São Paulo: EDUC, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____ **Microfísica do poder.** Org. e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração/ Viktor E. Frankl. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 25. Ed. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa: São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

____. **Pedagogia do oprimido**, 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar. Tradução: Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. – 2ª Ed. Porto alegre – L& PM, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**, São Paulo: Cortez, 2004.

____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**, Porto Alegre/RS, ano xxx, nº 03(63), p.413-438, Set./Dez. 2007.

KUJAWSKI, Gilberto Lúcio. **A Expoliação urbana.** 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade:** um estudo sobre a arte e educação. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção fronteiras da educação).

LOPES, Isabel Cristina. **Centro de convivência e cooperativas:** reinventando com arte agenciamentos de vida; In: Fim de século: ainda manicômio? Organizado por Maria Inês Assunção Fernandes, Ianni Regia Scorcelli e Eliane Silva Costa – São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.

LOPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Estética.** Tradução Jaime a. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro, Forense Universitária.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A mudança na percepção da juventude**: socialidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In (Orgs.) BORELLI, Silvia H. S. e FREIRE FILHO, João. Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: EDUC, 2008.

MERLEAU-Ponty, Maurice. **O Primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Tradução de Constança Marcondes César- Campinas, SP: Papirus, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v.9, Nº2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Teresinha Maria Losada. **Artífice, artista, cientista, cidadão**: uma análise sobre a arte e o artista de vanguarda. Teresina: EDUFPI, 1996.

NEVES, Lecy Consuelo. **A Casa do Mágico.** RJ: Agir, 1986.

NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. – (Pesquisa (auto)biográfica – Clássicos das histórias de vida).

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Coleção: enciclopédia moderna, N.3, série sociologia. Porto. Ambar – ideias no papel, S.A. 2001.

PAREYSON, Luigi. **Estética:** teoria da formatividade. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. RJ: Ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC/SP, 1986 (Tese de doutoramento).

PINEAU, Gaston. **I Conferência Internacional sobre Histórias de Vida**. Universidade Federal do Ceará; Departamento de Letras Vernáculas, 2010.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida.** São Paulo. Siciliano, 1991.

RABELO, M.C.M., ALVES, P.C.B., e SOUZA, I.M.A. **Experiência de doença e narrativa**. [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999. 264 p. ISBN 85-85676-68-X. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

REVISTA SUSTENTAÇÃO. **Saúde Mental**: o que muda com a Reforma Psiquiátrica. Jan. Fev. Mar. Abril de 2008, Ano 10, Nº21.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIGOTTO, Raquel Maria. **Desenvolvimento, ambiente e saúde:** as implicações da (dês)localização industrial. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

RIGOTTO, Raquel Maria & SANTOS, Alexandre L. **Território e territorialização incorporando as relações, produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde.** Trab. Edu. Saúde; 8 (3), Nov. 2010 – fev. 2011.

ROCHA, Rose de Melo e SILVA, Josiney Costa da. **Cultura juvenil e consumo**: representações midiáticas e percepção de si em contextos externos. In BORELLI, Silvia H. e FREIRE FILHO, João. (Orgs.) Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: EDUC, 2008.

ROLNIK, Suely. In FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel. **Fazendo Rizoma:** pensamentos contemporâneos, São Paulo, Editora Hedra Ltda, 2008.

ROSA, Miriam Debieux. **O discurso e o laço social dos meninos de rua.** Revista de psicologia da USP. Vol. 10, Nº 02, São Paulo, 1999. Trabalho da Mesa "Psicanálise e problemas sociais contemporâneos", do Núcleo de Estudos e Pesquisa *Psicanálise e Sociedade*, apresentado no *II Congresso Iberoamericano de Psicologia*, Madrid, 1998.

SANTOS, Alexandre Lima. A **comunidade do mangue do bairro Vila Velha, Fortaleza/CE:** o território e o cotidiano vivido a partir da perspectiva dos moradores e dos profissionais do Programa de Saúde da Família (PSF). Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2008.

SARTI, C. A. **Famílias enredadas**. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). Família: redes, laços e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais,PUC/SP, 2007.

SEVERINO, A. Joaquim, **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d' Água, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. SP: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1991.

SCHNAPP, Alain. **A imagem dos jovens na cidade grega.** In História dos jovens (Org.) LEVI, Giovanni. SCHMITT, Jean-Claude. Tradução Cláudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves – São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

SCOTT, Joan Wallach. "**Gênero**: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Odaílson da. Droga! Internar não é prender. Fortaleza: Arte Visual, 2012.

SILVA, Roberto Antônio de Sousa da. **$MH_2O$ O movimento hip hop em Fortaleza**. Rio de Janeiro: O autor, 1999. (Fortaleza:2000).

SPOSITO, Marília Pontes. **A sociabilidade juvenil e a rua**: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social; Rev. Sociol. USP,S. Paulo, **5**(1-2): 161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re)construção do público:** Há fogo sob as brasas**?** Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na 28ª Reunião Anual, sobre a temática "Educação popular no Brasil e na América Latina: relendo conceitos". E publicado na **Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.**

TÉNORIO, Carlene Maria Dias. **A Psicopatologia e o diagnóstico numa abordagem fenomenológica-existencial.** II Congresso UniCEUB de Ciências da Saúde. Campus do UniCEUB, 2003.

TEIXEIRA, M.L.L. **Encruzilhada do ser:** representações da (Lou) cura em terreiros de candomblé. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. (Org.) **Arteterapia**: no novo paradigma de atenção em saúde mental. São Paulo: Vetor, 2004.

WINNICOTT, D. W. (1956). **Preocupação materna primária.** In Da pediatria à psicanálise. Tradução Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993**.**

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência – Campinas, SP: Autores Associados. 1998. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 59)

# 7- GLOSSÁRIO

**“A coisa”:** Referência ao cigarro de maconha

**“Apertando”:** Fazendo um cigarro de maconha

**“Arrepiando”:** No referido contexto é relativo a vender maconha (“Aprontando todas”)

**“Aviões”:** Pessoas usadas na comercialização de drogas

**“Baculejo”:** Vistoria. Averiguação

**“Bagulho”:** Maconha

**“Bala”:** No referido caso é uma pequena porção de maconha

**“Baseado”:** Cigarro de maconha

**“Bichão”:** O “Cara”; O dono da situação. O “manda chuva”

**“Boca” ou “Bocada”:** Ponto de venda de drogas

**“Bolando”:** Fazendo um baseado

**“Cabeçada”:** No referido caso é um grupo de pessoas que usam drogas

**Capeta:** Demônio

**Chega aí, vamos dar uns dois e tal!:** Vem aqui e fuma um pouco do baseado!

**“Coisá”:** No referido caso é sinônimo de querer fazer algo (alguma coisa)

**“Coisô”:** No referido caso é sinônimo de ter feito algo (alguma coisa)

**“Combombó”:** Instrumento de alvenaria usado na construção civil (Combongó)

**Conhecer novas quebradas:** Conhecer novos lugares

**“Coroas”:** Pessoas que tenham idades um pouco avançadas na visão de alguns jovens

**“Curtição”:** Divertimento

**“Dar um tempo”:** Interromper uma atividade por um determinado tempo

**“De bobeira”:** Sem fazer nada

**Deixa eu dar uns dois aí, e tal!:** Pedindo para fumar um pouco do baseado

**“Embromando”:** Enrolando. Fazendo o tempo passar à toa

**“Eu tô com o bicho e tudo”:** No referido caso “o bicho” é uma referência a um revolver

**“Eu num tô nem vendo”!:** Eu não dou a mínima importância para nada

**“Fechando”:** Fazendo um cigarro de maconha

**“Fino”:** Baseado; cigarro de maconha

**“Fita”:** Roubo; Assalto

**“Forró da bala”:** Local de festa que geralmente acontecem tiroteios

**“Indoidando”:** Fazendo doidice. Cometendo Bobagens

**“Inflamado”:** Perigoso

**“Impregnava”:** No referido caso é sinônimo muito atento

**“Istranhou”:** Desentendeu. Discutiu

**“Já bateu logo”:** No referido caso é sinônimo de perceber de imediato

**Moleques:** Garotos: Jovens

**Náutico:** Praia de Fortaleza

**“Naquele preço”:** Daquele jeito

**Nem thuiuiú!:** Não ligando à mínima. Sem dar importância alguma

**“O corpo carregado”:** Cheio de energias ruins

**“O jogo de companhia errada”:** Andando em más companhias

**“O jogo de corda”:** Seguir o comando dos outros; Fazer o que os outros mandam

**“Os caras das antigas”:** Conhecidos de longas datas

**“Parada errada”:** O mesmo que coisas erradas. Ações ilegais

**“Pedra”:** Crack (Cocaína sólida que é fumada em cachimbo)

**“Péia”:** Surra

**“Peixada”:** Apadrinhamento. Favorecimento ilegal

**“Petecazona”:** Uma grande quantidade

**Piauí:** No referido caso trata-se de uma rua do bairro Bela Vista em Fortaleza

**Ponte Metálica:** Local turístico da Praia de Iracema em Fortaleza

**“Reca”:** Um bocado. Uma grande quantidade

**“Roda”:** Um grupo de pessoas

**“Rolava”:** Acontecia. Existia

**“Santinho”:** Quieto

**“Sujeira”:** No referido caso é sinônimo de perigo. Risco

**“Tava de boa”:** Estava tudo bem; Estava tranquilo. Estava sossegado

**“Tinha feito a cabeça”:** Tinha fumado maconha

**“Tô nem vendo”:** Não dou a mínima importância

**Thum!:** No referido caso é relativo ao gesto de dar um tiro. Ação de atirar

**UFC:** Universidade Federal do Ceará

**“Um dia a casa cai”:** Um dia dará tudo errado

**“Uma passageira”:** Apenas uma fase. Um tempo curto

**Vixí!:** Expressão nordestina que representa uma exclamação ou surpresa

**“Vacilando”:** No referido caso é sinônimo de se dar mal

**“Vagabundo”:** Pessoa que tem envolvimento com o mundo da ilegalidade

**“Zica”:** Azar; Algo deu errado.