Paula Carpinetti Aversa

VIBRAÇÕES:
A Arte/Educação nas Práticas e nos Discursos em Saúde Mental

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profª. Drª. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo
2012

Paula Carpinetti Aversa

VIBRAÇÕES:
A Arte/Educação nas Práticas e nos Discursos em Saúde Mental

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profª. Drª. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo
2012

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação do Instituto de Artes da UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

A952v Aversa, Paula Carpinetti, 1977-Vibrações: a arte/educação nas práticas e nos discursos em saúde mental / Paula Carpineti Aversa. - São Paulo, 2012.257 f. ; il. + anexoOrientador: Profª Drª Rejane Galvão CoutinhoDissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.1. Arte e educação. 2. Arte e doença mental. 3. Saúde mental. 4. Reforma psiquiátrica. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD – 615.85156

Rocha da capa: Ágata

Esta dissertação de Mestrado foi defendida perante a seguinte banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

(orientadora) IA-UNESP

_____

Profa. Dra. Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz

ECA-USP

_____

Profa. Dra. Elisabeth Araújo Lima

TO-USP

Suplentes:

_____

Profa. Dra. Luiza Christov (IA-UNESP)

_____

Profa. Dra. Eliane Dias de Castro (TO-USP)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação, trabalho intenso e gratificante, foi fruto de muitos encontros desde minha infância, quando o contato com a loucura e a arte deixaram profundas marcas em minha vida. Desses muitos encontros, gostaria de mencionar as parcerias que, em momentos diferentes e de diversas maneiras, contribuíram de forma decisiva para a sua realização.

Primeiro, gostaria de agradecer enormemente a minha orientadora, Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho, pela acolhida no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP, bem como pela confiança, cuidado e incentivo com que conduziu o trabalho de orientação, acompanhando de maneira firme, interessada e paciente meu percurso.

À Profa. Dra. Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz pelo interesse, disponibilidade e generosidade, em participar de minha banca, contribuindo decisivamente para muitas das reflexões registradas neste trabalho.

À Profa. Dra. Elisabeth Araújo Lima pela sensibilidade em relação à arte e a loucura que sempre me inspirou, acentuando ainda mais meu encantamento pelo tema estudado e pela receptividade e cuidado com as minhas inquietações e escrita.

Aos professores do Instituto de Artes da UNESP, que também deixaram marcas importantíssimas em minha formação: à Profa. Dra. Luiza Christov, pelo carinho, apoio e pelas inumeráveis contribuições ao trabalho; ao Prof. Dr. Agnus Valente, mestre e amigo, sempre aberto ao diálogo, pelas trocas sempre estimulantes; à Profa. Dra. Rita Bredariolli, pela leitura atenta, contribuindo valorosamente para a presente dissertação.

Gostaria de agradecer ao Prof. Dr. João Augusto Frayze-Pereira por não se contentar com pouco, instigando meu interesse pelo tema estudado. Agradeço também à Profa. Dra. Eliane Dias de Castro que, com sua delicadeza e rica bagagem teórica e prática, sempre se mostrou generosa na construção do conhecimento. À Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer por desenvolver em mim o gosto pela pesquisa.

Minha gratidão profunda a todos que participaram da pesquisa que resultou nesta dissertação: profissionais e usuários dos CAPSs e CECCOs acompanhados. Também à Alva Helena de Almeida, Tereza Vidal e Cláudia Ruggiero Longhi, da Coordenadoria de Saúde Sudeste (SP), pela confiança e suporte que me proporcionaram à realização da pesquisa. Ao acolhimento nas visitas realizadas ao Museu do Juqueri (SP) e ao Museu de Imagens do Inconsciente (RJ), especialmente à Gladys Schincariol, Glória Chan e Cristina Cypreste.

Agradeço o suporte da secretaria de Pós-Graduação do IA, especialmente pela acolhida dada por Marisa Alves e Angela Lunardi.

Expresso minha gratidão à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo suporte financeiro concedido.

À Tarcila Lucena que, com capricho e competência, fez a revisão da dissertação.

Aos meus estimados amigos, sem os quais essa travessia seria extremamente difícil (apesar das satisfações e alegrias que também me proporcionou). Pelas trocas saborosas, pelo apoio, pelas dores e risadas compartilhadas e pela torcida: Beatriz Oliveira, Bianca Zechinato, Camila Lia, Chris Cardoso Ferreira, Daniela Rozados, Danielle Pereira, Fernanda Simionato, Gina Dinucci, Hebe de Camargo Bernardo, Jacqueline Serafim de Freitas, Júlia Rocha Pinto, Juliana Bernardo, Juliana dos Santos, Karen Montija, Karina Nakahara, Livia Botazzo, Luciana Morais Netto, Luis Henrique Dalo, Maria Fernanda do Carmo, Marose Leila, Oséias Ferreira, Paula Mikami, Paula Selli, Rafael Trabasso, Renata Lins, Ricardo Souza Vieira, Susete Rodrigues da Silva, Tatiana Benevides, Tatiana Lunardelli e Viviana Venosa. Destaco um agradecimento especial ao amigo Sérgio Bacchi Machado, que participou de minha banca de trabalho de conclusão de curso do Bacharelado em Artes Visuais, colaborando diretamente para elaboração deste trabalho.

À psicanalista Claudia Dias Fulgêncio que acompanhou vários momentos de minha vida, com todos os seus tropeços e alegrias, oferecendo sua escuta atenta e sensível. E também a psicanalista Helena Albuquerque que, com seu suporte firme e delicado, tem me proporcionado a possibilidade de mergulhar mais (ou melhor, seria dizer, de outro jeito) na dor e na delícia de ser o que se é e sobre o estar junto, intensificando a experiência de viver.

À toda a minha amada família! Pai, por todo afeto e suporte: viva nosso sangue *italo brasiliano*! Mãe, presença firme e intensa em minha vida: você será sempre o meu grande abraço. Lelo, meu irmão tão perto e tão longe: obrigada por tudo e, principalmente, por trazer para nossas vidas duas grandes alegrias, Kike e Vitico (meus lindos e espertíssimos sobrinhos). À Tania, pelos mesmos motivos anteriores (Kike e Vitico) e pelo laço de amizade que estreitamos. Ao doce suporte que meus avós, Luiz e Quita, sempre me ofereceram: referenciais de vida, hoje e sempre. À primaiada toda, em especial, às três Marias, Carol, Malu e Fefe, por me ajudarem ativamente neste trabalho, transcrevendo as entrevistas sem fim. Ao primo Marcelo que ajudou no inglês. Agradeço também meu "primo postiço" Antonio, que também entrou na dança. À Pou, Dê, Duda e Gra, meus amores, pelas alegrias e fiéis companhias.

Por último, e não menos importante (muito pelo contrário), agradeço ao meu companheiro de todas as horas, Daniel, pela paciência, carinho, compreensão e colaboração em vários momentos desta dissertação. Que bom tê-lo ao meu lado!

Com muita admiração e profundo carinho, dedico aos meus avós:

Nono Antonio e Nona Mariú (*in memoriam*),

Vô Luiz e Vó Quita.

“A arte é apenas um meio de tornar a vida mais interessante que a arte”

Robert Filiou

“O que me surpreende em nossa sociedade é que a arte tenha mais a ver com os objetos que com os indivíduos e a vida (...) Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos de arte, mas nossa vida não o é?”

Michel Foucault

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS 13

RESUMO 15

ABSTRACT 17

0. INTRODUÇÃO 19

0.1. Sobre a elaboração de um tema de pesquisa e seus objetivos 21

0.2. Sobre os aspectos metodológicos 27

0.3. Sobre a estrutura da dissertação 31

1. CAPÍTULO PRIMEIRO – Das vibrações entre a loucura e seu tratamento, a arte e seu ensino 33

1.1. Preâmbulo 35

1.2. Sobre a perspectiva arqueológica 38

1.3. Os estratos 40

2. CAPÍTULO SEGUNDO – Das vibrações em solo brasileiro 117

2.1. Semana de 22: um marco histórico brasileiro 119

2.2. A loucura no contexto brasileiro 125

2.3. A história do ensino da arte no Brasil: considerações e tendências 128

2.4. Um retorno necessário às oficinas do Juqueri e de Engenho de Dentro 139

2.5. Sintonias possíveis entre a Reforma Psiquiátrica e a Arte/Educação contemporânea 153

3. CAPÍTULO TERCEIRO – O que é feito e dito: cartografia das práticas e dos discursos nas oficinas artísticas 161

3.1. Sobre a perspectiva cartográfica 163

3.2. Mapeamento e reflexões acerca do material de campo 165

3.2.1. As oficinas artísticas 165

3.2.2. Os usuários 176

3.2.3. Os profissionais 192

3.3. Afinal, quem ensina arte nas instituições? E como ensina? 199

3.4. Limites e potencialidades da Arte/Educação na Saúde Mental 210

3.5. Dimensão clínica e extraclínica: Arte/Educação como terapia? 214

4. CONCLUSÃO (ou Por que ensinar arte em uma instituição de Saúde Mental?) 219

5. BIBLIOGRAFIA 229

6.Anexos 239

Lista de Imagens:

Fig.1: Arthur Bispo do Rosário, 20 garrafas, 20 conteúdos, s/d
Fig.2: Arthur Bispo do Rosário, Máquina de fazer cabelo (detalhe dos bordados), s/d
Fig.3: Hyeronymus Bosch, Jardim das Delícias, 1500
Fig.4: Pieter Bruegel, A Luta entre o Carnaval e a Quaresma, 1559
Fig.5: Albrecht Dürer, Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse, 1500
Fig.6: Hyeronymus Bosch, Nau dos Loucos, 1503/04
Fig.7: Masaccio, A Santíssima Trindade, 1420
Fig.8: Leonardo da Vinci, A Virgem, o menino Jesus e Sant'anna, 1513
Fig.9: Leonardo da Vinci, Mona Lisa, 1503/6
Fig.10: Michelangelo, Moisés, 1515
Fig.11: Caravaggio, A dúvida de Tomé, 1599
Fig.12: Caravaggio, Dionísio, 1593/94
Fig.13: Gianlorenzo Bernini, Êxtase de Santa Teresa, 1645/52
Fig.14: Diego Velázquez, As meninas, 1656
Fig.15: William Hogarth, Três gravuras da série A Rake's Progress, 1735
Fig.16: Eugène Delacroix, A liberdade para o povo, 1830
Fig.17: Jacques-Louis David, A morte de Marat, 1793
Fig.18: Robert Fleury, Pinel desacorrentado os loucos, 1837/1912
Fig.19: Francisco Goya, Saturno Devorando um filho, 1819/23
Fig.20: Heinrich Füssli, Louca Kate, 1806/07
Fig.21: Gustave Courbert, Os quebradores de pedra, 1849
Fig.22: Gustave Courbert, A origem do mundo, 1866
Fig.23: Édouard Manet, Olympia, 1863
Fig.24: Claude Monet, Lírios d'água – reflexões verdes, 1916/1923
Fig.25: Félix Nadar, Sarah Bernardt, 1859
Fig.26: Eadweard Muybridge, Mulher semi-nua (Estudo do movimento humano), 1878
Fig.27: Paul Cézanne, Natureza morta (variações sobre o mesmo tema), trabalhos realizados entre os anos de 1878 a 1890.
Fig.28: Vincent Van Gogh, O bar-café à noite, 1888
Fig.29: Vincent Van Gogh, Autoretrato sem orelha, 1889
Fig.30: Paul Gaugin, Salve Maria, 1891
Fig.31: Ferdinand Hodler, Noite, 1889
Fig.32: Aphonse Mucha, Pôsters de Sarah Bernardt, 1883
Fig.33: Gustave Klimt, O beijo, 1907/08
Fig.34: Gustave Klimt, As amigas, 1916/17
Fig.35: Pierre-André Brouillet Charroux, A aula de Charcot, 1887
Fig.36: Paul Regnard, Fotos de Augustine na Salpetriêre, 1887
Fig.37: Marx Ernst, colagem da série Uma semana de bondade, 1933
Fig.38: Kurt Schwitters, Merz, 1920/36
Fig.39: Man Ray, Dora Maar, 1936
Fig.40: Marcel Duchamp, Roda, 1913
Fig.41: Marcel Duchamp, A Fonte, 1917
Fig.42: Meret Oppenhein, Café da manhã de pele, 1936
Fig.43: Man Ray, Presente, 1958
Fig.44: René Magritte, A mulher escondida, 1929
Fig.45: Edvard Munch, O Grito, 1893
Fig.46: Wassily Kandinsky, Múltiplos Círculos, 1926
Fig.47: Wassily Kandinsky, Composição VIII, 1923
Fig.48: Paul Klee, Cena de batalha da ópera cômica fantástica "Simbad, o Marujo", 1923
Fig.49: Paul Klee, O grande Domo, 1927
Fig.50: Pablo Picasso, Mademoiselle d'Avignon ,1907
Fig.51: Adolf Wölfli, Sem título, 1930
Fig.52: Jean Dubuffet, Autoretrato, 1966
Fig.53: Henry Darger, A história da menina Vivian, s/d
Fig.54: Jasper Johns, Três Bandeiras, 1958
Fig.55: Gerhard Richter, Olympia, 1967
Fig.56: Carl Andre, Equivalente VIII, 1996
Fig.57: Richard Hamilton, Mas o que torna os Lares de Hoje tão Diferentes?, 1956
Fig.58: Andy Warhol, Sopa Campbell, 1964
Fig.59: Roy Lichtenstein, Sei como você deve estar se sentindo, Brad, 1963
Fig.60: Piero Manzoni, Merda de artista, 1961
Fig.61: Sophie Cale, Cuide de você, 2007
Fig.62: Marina Abramovic, AAA – AAA, 1978

Fig.63: Marina Abramovic, Balkan Baroque, 1997
Fig.64: Robert Smithson, Espiral Jetty, 1970
Fig.65: Sterlac, O corpo humano é obsoleto, 2006
Fig.66: Paulo Bruscky, Vende-se, 1978
Fig.67: Paulo Bruscky, Sem título, 1976
Fig.65: Joseph Beuys, Como é que se explicam quadros a uma lebre morta, 1965
Fig.66: Hermann Nitsch, Teatro do Mistério da Orgia, 1975
Fig.67: Nam June Paik, Voltaire, 1989
Fig.68: Pierre Joseph, Shimabuku, 2010
Fig.69: Bill Viola, The Passing, 1991
Fig.70: Bill Viola, Emergence, 2002
Fig.71: Guilherme Gaensly, Largo São Bento – SP, s/d
Fig.72: Di Cavalcanti, Catálogo da Exposição de Arte Moderna, 1922
Fig.73: Anita Malfatti, Homem Amarelo, 1915/16
Fig.74: Anita Malfatti, A Boba, 1915/16
Fig.75: Autor desconhecido, Foto de alguns modernistas, s/d
Fig.76: Tarsila do Amaral, Abaporu, 1928
Fig.77: Farid Geber, Sem título, s/d
Fig.78: Aurora Cursino dos Santos, Vigiar, 1974
Fig.79: Flávio de Carvalho, Experiência no. 3, 1956
Fig.80: Autor desconhecido, Sem título (cerâmica), s/d
Fig.81: Antônio Sérgio de Oliveira, Sem título, 1974
Fig.82: Fernando Diniz, Sem título, s/d
Fig.83: Fernando Diniz, Um dos desenhos do curta “Estrela de 8 pontas”, 1996
Fig.84: Raphael Domingues, Sem título, 1948
Fig.85: Issac Liberato, Sem título, 1956
Fig. 86: Almir Mavignier, Sem título, 1975
Fig.87: Abraham Palatinik, Aparelho Cinecromático S-14, 1957-58
Fig.88: Cartaz da Luta antimanicomial, s/d
Fig.89: Cartaz da Luta Antimanicomial, 2006
Fig.90: Cartaz SUS/Saúde Mental
Fig. 91: Ana Moreira, Jardim, 1999
Fig.92: Arthur Bispo do Rosário, Bugigangas, s/d

RESUMO

A presente dissertação discute como as concepções da Arte/Educação contemporâneas podem contribuir para o campo da Reforma Psiquiátrica brasileira, partindo do referencial teórico dos chamados "filósofos da diferença" – sobretudo, de Foucault, Deleuze e Guattari (influenciados pelo pensamento nietzschiano) e do método da bricolagem (que entre outras características, permite a composição com outras perspectivas metodológicas). Pretende, desta forma, pensar as oficinas artísticas das instituições públicas de saúde mental através do olhar da Arte/ Educação contemporânea.

Para refletir sobre os alcances e limites de um trabalho de arte/educação nas instituições de saúde mental, além de realizar um estudo histórico das aproximações entre loucura e suas concepções de tratamento, arte e de seu ensino a partir de uma perspectiva arqueológica, pesquisei quatro unidades de saúde mental (dois CAPSs e dois CECCOs) da cidade de São Paulo, procurando cartografar quais são os discursos e as práticas que circulam a respeito das atividades artísticas (focando nas oficinas que trabalham com as artes visuais) nas instituições citadas, entendendo que eles representam o imaginário social que cerca o trabalho que é desenvolvido nessas instituições.

A partir de observações de campo e de entrevistas com profissionais e usuários destes serviços é possível afirmar que as oficinas artísticas, apesar de serem espaços de experiências muito significativas para seus participantes, não acompanharam as transformações ocorridas no universo artístico e nas metodologias de ensino da arte. De maneira geral, os coordenadores destas oficinas ainda trabalham (sem necessariamente estarem conscientes disto) com um ideário de arte ancorado nas representações clássicas e valendo-se de uma metodologia de ensino da arte vinculada à livre-expressão dos modernistas, equivocadamente interpretada como um livre fazer, sem nenhuma orientação. Fato este que acaba recaindo no esvaziamento da experiência estética que o contato com a arte e o fazer artístico podem proporcionar, tornando esta atividade mera ocupação de tempo, além de não proporcionar reais condições de enlace com o circuito e com o pertencimento social. As atividades artísticas, na maior parte dos casos, ainda são consideradas em seu sentido terapêutico restrito, isto é, em geral ainda estão muito ligadas aos moldes pinelianos ou ainda como recurso para elaboração de conflitos e angústias, ideia vinculada à arte como expressão de acordo com os princípios modernistas. Contextualizo esta situação, entendendo que os profissionais da saúde que normalmente conduzem essas oficinas, não tiveram a oportunidade de desenvolverem conhecimentos estético-artísticos por uma série de conjunturas históricas que renegaram o ensino de arte nas escolas e nos espaços culturais que poderiam democratizá-la, tornando o conhecimento do universo artístico como algo de difícil contato e assimilação ao cidadão comum, prejudicando gerações de profissionais (como os da saúde que hoje, normalmente, coordenam as oficinas artísticas) que não direcionaram seus interesses e formação ao campo artístico. Assim, além de não possuírem repertório tanto em termos de técnicas como de artistas, produções ou mesmo de história da arte, os profissionais reproduzem e legitimam concepções artísticas que, se não equivocadas e preconceituosas, são descontextualizadas, oferecendo poucas condições para a ampliação dos conhecimentos dos usuários nos seus processos de criação.

Pode-se dizer que a arte/educação, independente das concepções próprias de cada uma de suas diversas vertentes ou metodologias de ensino da arte, trabalha com a educação dos sentidos (do sensível) e cada vez mais vem ampliando suas ações no território da cultura, não se restringindo apenas ao ensino escolar formal, abarcando

uma série de práticas que visam o enriquecimento da sensibilidade humana, a intensificação das experiências de vida; vibrando, desta forma, com os mesmos princípios que norteiam a Reforma Psiquiátrica que, ao partir de um outro paradigma de saúde mental, justamente, procura nas práticas extraclínicas a possibilidade de criar territórios de existência e enlace social. A potência da arte e de seu ensino, no solo epistêmico atual, se dá porque não é terapia. Podem até ter um efeito terapêutico que, apesar de importante, não deve ser o objetivo do arte/educador nas instituições de saúde mental.

No cenário contemporâneo, a arte/educação pós-moderna ou contemporânea entende que a arte é um campo de conhecimento específico, podendo constituir-se em um dispositivo que pode colaborar para a ressignificação da loucura, na medida em que, ensinar arte àqueles que, até poucos anos atrás, eram excluídos das relações sociais (apartados, inclusive, das escolas) é uma forma de devolver-lhes cidadania e de oferecer-lhes condições de enlace social, oferecendo o campo da arte como território de existência e ampliando a experiência estética com os objetos artísticos e com a própria vida; já que a arte, no campo da Reforma Psiquiátrica, diz respeito a uma atividade que é humana e cultural antes de ser terapêutica.

ABSTRACT

The present work discusses how the contemporary conceptions of art/education can contribute to the field of the Brazilian Psychiatric Reform, starting from the theoretical reference of the so-called "philosophers of the difference" – specially Foucault, Deleuze and Guattari (all influenced by Nietzsche's ideas) – and the idea of a bricolage method (which among other characteristics, allows a composition with other methodological perspectives). Intends, therefore, think the artistic workshops of public mental health through the eyes of Art / Contemporary Education.

In order to reflect on the range and limits of a work on art/education in the mental health institutions, and also to make a historical study of the links between madness and its conceptions of treatment, and between art and its teaching in a archeological perspective, I researched four mental health units (two CAPSs and two CECCOs) in the city of São Paulo. I tried to map out which are the discourses and practices regarding the artistic activities (focusing on the workshops which work with visual arts) which circulate in the mentioned institutions, understanding that they represent the social imaginary which surrounds the work developed there.

From the field observations and interviews with professionals and users of those services, it is possible to say that in general the artistic workshops, though they are very significant spaces of experience for its participants, do not follow the transformations occurred in the artistic universe and in the methodologies of art teaching. In general, the coordinators of those workshops still work (without necessarily being conscious of that) with an idea of art anchored in the classical representations, and making use of a art teaching methodology linked to the free-expression of the modernists, wrongly interpreted as a free-making, and without any orientation. That fact ends up leading to the emptiness of the aesthetic experience that the contact with the art and art-making can provide, turning that activity into a mere occupation, as well as failing to provide real conditions of a link with the circuit and with a social-belonging state.

In most cases, the artistic activities are still considered in its restricted therapeutic sense; in other words, in general, they are linked a lot to the pinelian mold, or still as a resource to the elaboration of conflicts and anguishes, an idea bided to the idea of art as an expression in accordance to the modernist principles. In order to contextualize the situation, I understand that the Health professionals which normally conduct those workshops did not have the opportunity to develop an aesthetic-artistic knowledge due to a series of historical conjunctures. Those conjunctures denied the teaching of art in the school and in the cultural spaces which could democratize them, turning the artistic universe into something hard to get in touch with or to be assimilated by the ordinary citizen, damaging generations of professionals (like those of Health, that normally coordinate the artistic workshops today) by not directing their interests and formation towards the artistic field. Therefore, besides the fact that they do not have a repertoire, both in technical terms, as artists, in productions, or even in art history, those professionals reproduce and legitimate artistic conceptions which, if not mistaken and prejudiced, are decontextualized, offering few conditions to the extension of the knowledge of the users in their creation processes.

We could say that art/education, independently of the conceptions particular to each one of its many lines or methodologies of art teaching, works with the education of the senses (of the sensitive), and more and more is amplifying its actions in the territory of art, not restricting itself merely to its formal teaching in the schools. It has being covering a series of practices towards the enrichment of the human sensibility, and the intensification of the

experiences of life, in that way vibrating in accordance to the same principles which give north to the Psychiatric Reform. Such Reform, from another mental health paradigm, searches precisely in the extra-clinical practices for possibilities of creation of territories of existence and social binding. The power of art and his teaching, epistemic ground today, is because it is not therapy. They may have a therapeutic effect, although important, should not be the goal of art / educator in mental health institutions.

In the contemporary scene, postmodern or contemporary art/education understands that art is a specific field of knowledge that can constitute itself into a dispositive capable of collaborate to a new meaning of madness, once that teaching art to those that, until a few years ago, were excluded of the social relations (separated also from the schools) is a form of giving them back their citizenship and to offer them conditions of social binding. For those individuals, the field of art would be as a territory of existence and expanding the aesthetic experience with art and objects with own lives, being art, in the field of the Psychiatric Reform, a human and cultural activity before it was a therapeutic one.

INTRODUÇÃO

0.1 SOBRE A ELABORAÇÃO DE UM TEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS:

> *O que* [podemos] *contra todas as forças que, ao nos atravessarem nos querem fracos, tristes, servos e tolos? Deleuze não cessou de dar a essa pergunta inquietante uma resposta alegre: criar!!!* (PELBART apud DELEUZE, 1992)

A intenção é registrar nesta introdução os interesses, as questões e o percurso acadêmico que me permitiram desenhar esta dissertação de mestrado; ou seja, pretendo refletir sobre as razões (ou, melhor seria dizer, afetos?) que me impulsionaram a dedicar meus estudos à interface entre arte, clínica e loucura, assim como também explicitar os objetivos e a metodologia pensada para essa empreitada.

Escrita difícil, cheia de tensões e lembranças que a palavra parece não comportar. Tentando comunicar as experiências vividas que influenciaram – não necessariamente de forma consciente e linear – minhas escolhas, interesses e encantamentos, conto uma lembrança de infância.

Era 1985, o famoso cometa Halley iria passar na Terra. Lembro-me de que minha família viveu essa passagem como um grande acontecimento (que de fato é). Fato praticamente único na vida de uma pessoa, já que o cometa só passa a cada 76 anos. Praticamente único, porque eu tinha uma tia, que na época devia ter por volta de 97 anos, que tinha visto o Halley quando menina. Ela contava que quando isso ocorreu, foi envolvido por um clima de muito terror, de fim dos tempos, e que o cometa era muito iluminado. Era um privilégio participar de um fenômeno como esse, e meus pais, meu irmão e eu descemos a Serra do Mar em direção ao Guarujá, na data prevista de sua passagem pelo hemisfério sul, para poder apreciar com mais intensidade a passagem do cometa, já que nessa região – longe do céu poluído e do excesso de luzes da cidade de São Paulo – poderíamos vê-lo com mais nitidez.

Munida de um binóculo, mostraram-me o que seria o Halley: uma manchinha enevoada e branca, parada no céu. Confesso que o cometa não tinha muita graça e que outra figura chamava-me muito mais a atenção: um senhor com cabelos brancos e com longa barba, usando um chapéu parabólico que, ajoelhado e às vezes andando, em um estado muito agitado, não parava de fazer gestos esquisitos. Era uma figura que instigava e assustava ao mesmo tempo. Não conseguia tirar os olhos dele. Passado algum tempo, quando minha família já estava bastante satisfeita de "ver" o Halley, fomos tomar um sorvete numa dessas barracas que ficam no calçadão das praias e eis que, subitamente, esse senhor louco surge como um cometa rasante na mesa em que estávamos, assustando a todos, principalmente a mim. Depois de certo tumulto, no qual o senhor parecia tentar se explicar, ficou claro o que queria: entregar-me uma concha do mar.

O sentido que construo (muito *a posteriore*) para essa experiência relatada é que se tratava de uma espécie de "chamado". "Chamado" para aquilo que era da ordem do inconsciente, de "experiências-limite". "Chamado" para o contato com a loucura. Os gregos acreditavam em uma entidade chamada *daimon.* Quase como um guia, o *daimon* tinha como função não deixar a pessoa desviar-se de seu destino, de sua vocação. Desde sempre, sinto-me convocada – às vezes de uma maneira mais sutil, outras mais veementemente – a trabalhar com essa dimensão da experiência humana. Assim foi que, após anos e anos insistindo que queria ser arquiteta, meu

daimon, em um golpe de força que desestruturou bastante a minha vida, fez com que eu prestasse vestibular para Psicologia, levando-me a questão que desejava estudar – a princípio – sem saber e também norteando o caminho para outras escolhas que vieram na sequência.

Penso que essa minha relação ambígua de fascínio e medo com a loucura esteja atravessada por aquilo que Freud (1996 [1919]) nomeou como "estranho familiar" (ou "sinistro"): algo que é assustador justamente por remeter a algo já conhecido, familiar; porém que, de alguma forma, precisa ficar afastado ou abafado, porque é arrebatador. Foram muitos os personagens que me comoveram profundamente, deixando marcas em minha vida: o velho do castelinho (único morador de um palacete já bem decadente no bairro do Belenzinho, onde eu estudava), a dona dos gatos (que também era conhecida como a dona da rua), a louca da janela (que xingava, violenta e indiscriminadamente, todo mundo que passava na frente de sua casa) e outros de quem, depois de formada, pude me aproximar por meio dos atendimentos clínicos, principalmente através do acompanhamento terapêutico (AT).[1]

Relembro mais dois acontecimentos protagonizados por esses loucos personagens. O primeiro: minha gata que sempre perambulava pelas ruas e telhados vizinhos da minha casa, já havia algum tempo não retornava, deixando-me muito preocupada (desesperada, para ser sincera),o que me fez sair como uma louca pelos arredores de onde morava, chamando por ela. Até que uma senhora aparece no portão de sua casa, dizendo-me que havia uma gata em seu quintal. Entro na casa da senhora, muito esperançosa de encontrar minha gata e deparo-me com um lugar escuro, sombrio, de janelas fechadas, com todos os móveis cobertos por lençóis, sendo que a única luz do ambiente era de uma vela posta em um altar, onde havia imagens e estatuetas de santos e uma foto de seu filho, que segundo a senhora, não retornava. Essa senhora começa a me contar quando tinha sido a última vez que ela o tinha visto; quanto tempo fazia, de seu sofrimento. E eu, já muito aflita, porque ela me contava um drama que eu mesma estava passando naquele momento, pergunto *"E a minha gata?".* Ela muito serenamente responde: *"Não tem gata nenhuma"*... Frio na espinha. Só dois pensamentos me ocorriam: que nunca mais sairia dali e que precisava sair dali de qualquer jeito para encontrar minha gata. Não sei ao certo quanto tempo se passou e, bem da verdade, não sei nem o que exatamente aconteceu, pois não conseguia prestar atenção numa só palavra que a senhora dizia. Mas em determinado momento, disse – de uma maneira muito firme para a menina que era – *"Preciso ir embora agora. Preciso procurar minha gata e minha mãe também deve estar procurando por mim".* Certamente, a senhora se identificou muito com o sofrimento de mães procurando por filhos e abriu a porta muito facilmente. Logo depois do ocorrido, minha gata retorna por conta própria, sem me dar a menor satisfação.

Na segunda situação, eu já estava formada em Psicologia e fazendo um dos meus primeiros atendimentos como acompanhante terapêutica. Esse atendimento demandava, além de se pensar na circulação social, um cuidado com o cotidiano doméstico da paciente que morava sozinha em uma quitinete no centro da cidade de São Paulo: ajudá-la a arrumar a casa, lavar a roupa, cozinhar, pensar no orçamento mensal,

[1] Acompanhamento Terapêutico (AT): dispositivo clínico também conhecido como clínica na rua. O terapeuta sai de seu território (consultório) e vai ao encontro do paciente no território deste (cidade, casa, instituições culturais etc.). Procura, sobretudo, trabalhar com a criação do laço social e do território de existência.

acompanhá-la na organização da sua vida diária. Já há algum tempo, estava combinado com a paciente (que chamarei de Gisele) que descongelaríamos a sua geladeira que, de tanto gelo, mal fechava. Mas sempre acontecia algum imprevisto que impedia essa nossa tarefa: *"Esqueci, Paula!", "Não desliguei porque não entendi como se fazia isso", "Hoje está muito frio. Não quero mexer com água"*. Após numerosas tentativas, finalmente Gisele desliga a geladeira na madrugada do dia que iria fazer seu atendimento. Porém, o tempo não foi suficiente para um descongelamento completo. Desanimadas, sentamos em sua cama e pensamos "o que a gente vai fazer agora?". Não sei quem teve a ideia – naquele momento éramos UMA, em um verdadeiro estado de indiscriminação – mas começamos a descongelar a geladeira forçosamente. *"Precisamos de algo para talhar o gelo"... "Uma faca, claro!". "Mas sem ponta, claro!". "Como podemos derreter esse gelo mais rápido?"... "Com um secador, claro!"*. E assim, começamos uma batalha tragicômica contra a geladeira. Rodiziávamos diante dela: cinco minutos cronometrados para derreter o gelo e em seguida talhava-se o que dava. *"Tá vendo aquele montinho de gelo à esquerda? Tasca secador nele". "Dá aqui a faca, que talho mais forte"*. Durante o processo, ríamos muito. Gisele guardava de tudo na geladeira, do meio do gelo tiramos bife, bombom, pinça, fios e fios de cabelo e até um bilhete de metrô! Em determinado momento, Gisele fala: *"Não sei quem é mais louca aqui, se sou eu ou é você!"*. E em seguida exclama de maneira teatral, dramática: *"Ela vai matar a minha geladeira!"* e ríamos. Porém, apesar das gargalhadas, vinha-me uma sensação estranha, como se não pudesse fazer nada daquilo. Racionalizava: *"está tudo sob controle, estamos usando faca sem ponta, não tem perigo de choque, a geladeira não vai estragar por causa disso".*

Enfim, não conseguimos descongelar a geladeira, mas ela ficou quase uma "geladeira ideal". Limpamos as prateleiras, recolocamos os alimentos e tudo mais que Gisele guardava lá dentro. Ligamos a geladeira. Trabalho realizado. Fui embora e durante o caminho, aquela sensação estranha que estava tudo errado foi se intensificando. Lembrei-me do gás freon, comecei a imaginar ele se espalhando pela casa e tudo explodindo. Lembrei da faca, da possibilidade de choque e pensava como tinha sido descuidada, irresponsável, que tudo estava acabado: minha carreira profissional, minha vida, tudo. Felizmente, nada disso aconteceu. Todos nós sobrevivemos, inclusive a geladeira.

Para além das leituras e implicações clínicas que as passagens acima relatadas revelam, o que pretendo ressaltar é que o contato com a loucura pode ser abordado como uma experiência estética. Peter Pál Pelbart evidencia essa dimensão no trabalho com a loucura: *"(...) cotidiano de personagens insólitos, que a cada instante propõem situações extremas, desesperantes ou hilárias, que requerem do acompanhante uma inventividade no limite da improvisação performática"* (PELBART apud CAUCHICK, 2001: 21)

Para compreendermos o sentido de experiência estética, é importante colocar que a própria palavra experiência carrega, além do prefixo "ex" (indicando aquilo que é exterior ou estranho), o radical grego *peri* que significa perigo , ou seja, passar por uma experiência remete à ideia de um movimento para "fora", que enfrenta dificuldades ou sofrimentos (*pathos*), e que nesse enfrentamento pode-se superar os obstáculos, abrindo novas perspectivas que enriquecem e fortalecem a vida. Estética vem do termo grego *aisthesis*, que designa a faculdade de sentir, compreender ou conhecer pelos sentidos. Assim, abordar a loucura como uma experiência estética – que é o campo da arte por excelência – implica deixar-se afetar por ela, ampliar a possibilidade de vibração em relação à loucura, enfrentando os sofrimentos para fortalecer a vida, a partir de um movimento de reflexão sobre o que afeta o sujeito, impulsionando-o a produzir uma diferença, transformando ou recriando-se. Ou seja, a experiência estética faz parte da lógica da invenção e da criação artística.

Ao apontar a riqueza de experiências que o contato com a loucura pode nos trazer, não se pretende ter uma postura de apologia para com ela, negligenciando o intenso sofrimento que, por vezes, a acompanha:

> A beleza *[da experiência estética com a loucura]* está exatamente em nos permitir acolher esse insólito, vivê-lo como algo transformador, que abre passagens, traz à tona afetos até então desconhecidos (...) Não se trata absolutamente de tingir a loucura com cores românticas: sem dúvida, são pessoas que vivem experiências difíceis, dolorosas, dilacerantes, experiências que – na maior parte das vezes – não encontram uma alocação possível na esfera gregária do sujeito e que resistem às formas de comunicação pelos códigos partilhados. (NAFFAH NETO, 1998: 12)

Pensar e deixar-se afetar pela experiência da loucura não é estar tomado por ela. Trata-se de um processo de aproximação e afastamento, de conciliação entre forças dionisíacas e apolíneas: "*Neste encontro está em jogo um 'saber sobre as dosagens', saber este que vai se construindo a todo instante. A 'arte das dosagens', como diriam Deleuze e Guattari. Saber sobre os referenciais que nos organizam, os pequenos pedaços de terra que nos dão chão, sustentação para vivenciar o caos, sem que este se torne um fim em si mesmo, o que seria a própria destruição"* (CAUCHICK, 2001:82).

Abordar a loucura esteticamente tem como decorrência quase natural o lançar-se para o campo da arte que, como já foi dito, é campo (apesar de não exclusivo) privilegiado da experiência estética. Assim, esta dissertação procura aproximar a dimensão estética-artística da dimensão clínica, afirmando que a arte e seu ensino têm o que dizer e com o que contribuir para a clínica. Essa concepção da clínica enquanto criação, que se vale de processos e procedimentos artísticos, fez com que meus estudos – que até então tinham na Psicanálise o suporte para as minhas indagações – enveredassem para os autores da chamada "Filosofia da Diferença" (sobretudo Foucault, Deleuze e Guattari – pensadores de forte inspiração nietzschiana), bem como para as práticas em que esse diálogo entre clínica e arte estava sendo cultivado, principalmente no âmbito das artes visuais.

Como o plano inicial era fazer arquitetura, durante muitos anos, estudei desenho e pintura, fazendo também cursos de Linguagem Arquitetônica e de História da Arte, de modo que tenho uma relativa intimidade com tintas, lápis, papéis etc.; sendo que essa vivência artística sempre foi muito carregada de experiência estética. Estudar a vida e obra de artistas, acompanhar processos criativos/expressivos e outros conteúdos próprios do campo da arte (como o conhecimento das variadas técnicas) também sempre foram alvo de meu profundo interesse, tanto que decidi realizar uma segunda graduação em Artes Visuais, já com a clareza de que o que mais me instigava nessa minha formação era instrumentalizar-me para trabalhar com a loucura através da arte, ou seja, através do campo da experiência estética: *"A arte, contrariando ou afirmando nossas inclinações, gostemos ou não do que estamos vendo ou ouvindo, sempre nos ensina algo sobre a nossa humanidade"* (PERISSÉ, 2009:90).

Nesse percurso acadêmico, o contato com a Arte/Educação – ramo de conhecimento que reflete sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos do ensino da arte – através das disciplinas de licenciatura cursadas, permitiu-me vislumbrar que a arte/educação poderia ser uma das formas de alinhavar arte, clínica e loucura.

São inúmeras as conexões possíveis entre esses três campos, porém as propostas de arte/educação contemporâneas parecem-me particularmente importantes na medida em que apresentam aspectos muito afinados com os propósitos da Reforma Psiquiátrica (política pública que procura concretizar os princípios da Luta

Antimaniconial, a partir do modelo de atenção psicossocial),[2] podendo contribuir consideravelmente para o tratamento em Saúde Mental, dentro de uma perspectiva ética, estética e política. Assim, esta dissertação procurou explorar a pertinência da arte/educação nas unidades de Saúde Mental como um dispositivo ou recurso potente para os propósitos da Reforma Psiquiátrica, uma vez que pode favorecer a experiência estética e o laço social, oferecendo destinos mais dignos para aqueles que, historicamente, foram marginalizados socialmente.

Pode-se dizer que a arte/educação, independente das concepções próprias de cada uma de suas diversas vertentes ou metodologias de ensino da arte, trabalha com a educação dos sentidos (do sensível) e cada vez mais vem ampliando suas ações no território da cultura, não se restringindo apenas ao ensino escolar formal, abarcando uma série de práticas que visam o enriquecimento da sensibilidade humana e a intensificação das experiências de vida. As propostas de arte/educação não têm como finalidade principal ou exclusiva a formação de artistas, mas buscam proporcionar experiências estéticas. Conforme Gabriel Perissé (2009: 78): *"Aprender a viver esteticamente significa pensar, imaginar, sentir, falar e mover-se em sintonia com os valores formadores e transformadores da literatura, da pintura, do cinema, do teatro, da música etc.".*

Pareyson (2005), ao abordar a arte como um modo específico do homem entrar em relação (ou conhecer) com o mundo e consigo mesmo, produzindo um saber/conhecimento próprio (diferente do conhecimento científico, por exemplo), considera como decisivos três momentos no processo artístico, que podem se dar simultaneamente: o fazer, o conhecer (contextualizar e refletir/ler) e o exprimir.

A própria palavra "arte", a partir de sua raiz latina *ars*, traz a noção de "articular", denota a ação de juntar partes em um todo, reforçando que viver uma experiência estética é articular emoção (afeto), razão (intelecto/refletir) e o fazer. A arte é um fazer, pois dá forma à matéria oferecida pela natureza ou pela cultura. *"Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo"*, tal como aponta Bosi (2001:13) ou em consonância com Dewey (2010[1934]), *"toda arte faz algo com algum material físico (que pode ser o corpo ou alguma coisa fora do corpo) com ajuda ou não de instrumentos, com a finalidade de produzir algo visível, audível ou tangível".* A arte é emoção porque afeta os sentidos humanos, nossas sensibilidades, nos tirando de estados anestésicos. A arte é intelecto porque é uma forma de conhecimento que possibilita a construção de significados para as experiências de vida. Assim, um mundo (interno e/ou externo) sentido, pensado e figurado é o que a experiência estética possibilita. Parafraseando Cézanne, que disse: *"Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber"* (CÉZANNE apud BOSI, 2003:27), poderíamos acrescentar: fazer para melhor sentir, saber para melhor fazer e vice-versa.

Há um efeito subjetivo que a arte e seu ensino podem estender para a vida. Nessa direção de pensamento, Foucault – com forte inspiração romântica nietzschiana, e contagiado por muitos dos movimentos artísticos modernos que exploraram a arte e a figura do artista como de invenção de si, como invenção de uma existência

[2] Reforma Psiquiátrica, Luta Antimanicomial, modelo psicossocial são termos que serão explicados ao longo da dissertação (sobretudo, dentro do contexto brasileiro, no Capítulo segundo).

(BOURRIAUD, 2011), e que, a contemporaneidade tende a intensificar (como se pretende esclarecer no próximo capítulo) — levanta uma instigante questão: *"O que me surpreende em nossa sociedade é que a arte tenha mais a ver com os objetos que com os indivíduos e a vida; e também que a arte seja um campo especializado, do domínio de experts, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos de arte, mas nossa vida não o é?"* (FOUCAULT [1983] apud DREYFUS e RABINOV, 2010: 306).

Foucault fala em estética da existência que seria *"manter uma postura artística diante da existência, trabalhando como artista a obra cotidiana"* (CECCIM, 2007:17). Dar forma à vida, criando modos de se viver e para viver, habitar o mundo, construir um *ethos*: a arte pode originar esse efeito, trazendo outros horizontes para aqueles que foram marginalizados durante décadas. É nesse sentido, que a arte/educação torna-se elemento fundamental para as práticas de atenção psicossocial, por aproximar o cidadão (que usufrui dos serviços das unidades de Saúde Mental) com o campo estético-artístico.

Essa nova concepção de saúde mental, na qual a Reforma Psiquiátrica está alicerçada, entende que o tratamento norteia-se pela produção de vida, pela recomposição de universos existenciais, aproximando a saúde de práticas estética-artísticas. A proposta, do que também podemos chamar de clínica ampliada, não parte da ideia de que a loucura é uma doença mental (ou um desvio) que precisa ser curada, nem tão pouco de que todos os loucos devem por ela passar, já que nesse novo paradigma clínico, a questão não é mais a doença, mas o sofrimento psíquico.[3] Assim, como veremos, as práticas psicossociais, buscando romper com a equivalência entre subjetividade como interioridade, além dos tradicionais dispositivos clínicos (como atendimento individual ou em grupo, psicológico e psiquiátrico) procuram oferecer e fortalecer o enlace social através de atividades "extraclínicas" dentro e fora das unidades de saúde mental. Entre essas atividades, encontramos as oficinas artísticas como importante recurso.

É dentro desse contexto que esta pesquisa de mestrado está engendrada, buscando compreender como as concepções da arte/educação foram tecidas na Reforma Psiquiátrica. Havendo essas possíveis ressonâncias teóricas entre arte/educação e as concepções antimanicomiais, pretendo acompanhar como este encontro está acontecendo na prática. Já que uma pesquisa se dá sobre aquilo que se busca e não por aquilo que já se sabe, procuro (através deste estudo) compreender quais são as características de um trabalho de arte/educação dentro de uma proposta de tratamento em Saúde Mental. Quais são seus limites e suas potencialidades?

A partir dessas inquietações que nortearam os rumos desta pesquisa, acompanhei como são pensados e organizados os conteúdos relativos às artes visuais que são oferecidos em oficinas artísticas em instituições de tratamento ou em outros espaços destinados também à acolhida da loucura, com o objetivo de analisar quais concepções da arte/educação embasam essas atividades e como estas influenciam no tratamento da loucura, potencializando os processos criativos e o próprio tratamento de seus participantes.

Para refletir sobre os alcances e limites de um trabalho de arte/educação em

[3] Toda esta mudança nas práticas em Saúde Mental, que revelam mudanças de mentalidade social, será esmiuçada no próximo capítulo.

espaços de tratamento, além de realizar um estudo histórico das aproximações entre loucura, concepções de tratamento, arte e de seu ensino; realizei um trabalho de campo em quatro instituições públicas de saúde mental (que serão mais detalhadas no capítulo terceiro). Este auxiliou pensar nas características e nas condições que seriam importantes para a realização de uma proposta de arte/educação (focando no campo das artes visuais) que esteja atenta às questões relativas à experiência estética, à construção de territórios de existência e ao laço social, consonantes com as propostas da Reforma Psiquiátrica.

0.2. SOBRE OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

> *O pensamento (...) é como um grosso novelo de fio enrolado sobre si mesmo, frouxo nuns pontos, noutros apertado até à sufocação e ao estrangulamento, está aqui, dentro da cabeça, mas é impossível conhecer-lhe a extensão toda, seria preciso desenrolá-lo, estendê-lo, e finalmente medi-lo, mas isto, por mais que se intente, ou finja intentar, parece que não o pode fazer o próprio sem ajudas, alguém tem de vir um dia dizer por onde se deve cortar o cordão que liga o homem ao seu umbigo, atar o pensamento à sua causa* (SARAMAGO, 1991)

Além da forte presença do pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari (que, como já foi sublinhado, vêm na esteira do pensamento de Nietzsche) nas práticas antimanicomiais, marcando, por consequência, a fundamentação teórica desta dissertação, esses mesmos autores contribuíram (também como consequência) de maneira decisiva para os aspectos metodológicos aqui utilizadas.

O que é mais surpreendente e rico nesses autores é que eles mesmos se escapam. *"(...) não me diga para permanecer o mesmo"*, diria Foucault (2009 [1969]: 20). Ou seja, a marca dos "filósofos da diferença" é a liberdade de pensamento, é a possibilidade de pensar diferente do que até então se tinha pensado, criando conceitos a partir dos mais variados âmbitos da vida e do conhecimento humano, sem a aplicação de sistemas rígidos e fechados de pensamento, em uma postura dogmática e, por isso mesmo, alienada, em nome de uma coerência científica que pode embotar a construção do conhecimento. Ou seja, o pensamento dos filósofos da diferença, de maneira criativa e em um exercício transdisciplinar, cruza campos distintos do conhecimento humano.

Deleuze nos ensina que podemos olhar tanto para a vida, como para a cultura e para os saberes filosóficos ou científicos e fazer uso (pegar emprestado/ apropriar-se) dessas instâncias/saberes como uma espécie de "caixa de ferramentas", para se pensar ou trabalhar "com": "*Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. (...) É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. (...) É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: ' tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento' (...) A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica"* (DELEUZE apud FOUCAULT, (2011 1976:71). Orlandi (2010:10) melhor nos explica essa ideia ao dizer que *"esse meio deleuziano nos faz experimentar a necessidade de pensar com, postura que leva o conceito não à presunção de comandar, mas à tarefa de se determinar com aquilo que ele determina, postura que vai esculpido as condições necessárias para que as ideias se sintam bem a serviço da expressividade do caso, do acontecimento, das questões, dos problemas, das frases alheias, desta ou daquela singularidade"*.

Assim, são muitas as referências e empréstimos – de vários campos do conhecimento advindos da experiência humana – que alimentam com história e teoria os alicerces de minhas inquietações, ajudando-me a refletir sobre

meu tema de pesquisa e sua metodologia, e a compor esta escrita.

O sentido consagrado de "metodologia" diz respeito a uma forma de percorrer um caminho, com regras previamente estabelecidas, tal como indica a própria etimologia da palavra grega *méthodos (metá: através de/ hódos: via)*. Ou seja, a metodologia de uma pesquisa é um conjunto de estratégias anteriormente definidas para se aproximar do objeto ou tema que se quer estudar. Porém, no contemporâneo, a ideia de complexidade é fundamental, apontando que o conhecimento é gerado por múltiplas fontes e referências, evidenciando o quanto o próprio método científico precisa complexizar-se e o quanto esse conjunto de estratégias precisa ser mais articulado com um todo complexo, para não reduzir um fenômeno a uma causalidade linear. No contemporâneo, o método necessita levar em consideração aquilo que é da ordem do caótico, do imprevisto, do complexo, abrindo espaço para a criação no processo de pesquisa formal.

O envolvimento do pesquisador com seu tema – sua capacidade de vibração com um assunto que o inquieta ou o encanta – é também um dos elementos que imprime singularidade na produção contemporânea. Faço uso de uma breve colocação do filósofo David Lapoujade, em uma palestra proferida na *Ocupação Ueinzz* (SESC Paulista/ 2009)[4] – evento que integrou a programação do Ano da França no Brasil – que foi pinçada para registrar uma forma do pesquisador de se relacionar com o tema de sua pesquisa, nos mostrando o quanto a questão que a orienta precisa instigá-lo e movimentá-lo. Esse filósofo nos convida a pensar no tema da pesquisa não como um objeto, mas como um segredo. Ou seja, lidar com a mesma curiosidade, a mesma aproximação cuidadosa que procura por pistas, através de uma postura aberta, receptiva e menos condicionada, por não se saber o que vai se encontrar (pode-se até especular, mas não se sabe o que será revelado), para com algo que se tem muita vontade ou paixão de saber.

Movida por uma curiosidade de quem quer conhecer um segredo, encontrei em Lévi-Strauss, e em sua noção de bricolagem, inspiração para meu caminho de pesquisa. Em seu exílio em Nova York, durante a Segunda Guerra Mundial, Lévi-Strauss conviveu com André Breton e Max Ernst (que também eram refugiados). Compartilhavam do interesse pela arte dos ditos "primitivos" como objeto de arte, apreciação comum para as tendências vanguardistas que há muito tempo já se inspiravam nas produções primitivas, mas que se apresentava como uma novidade entre os etnólogos da época que abordavam esses objetos com interesse documentário e não estético. Essa convivência com artistas expoentes da vanguarda do início do século XX, certamente possibilitou que Lévi-Strauss também "pegasse emprestado" alguns procedimentos artísticos, principalmente dadaístas e surrealistas – como a colagem, o acaso, o *objet trouvé* – para elaborar sua metodologia *bricoleur*.

Lévi-Strauss (1989 [1962]), no contexto de elaboração acerca do entendimento do pensamento selvagem (ou mítico), explica que a bricolagem é uma ciência primeira, em vez de primitiva. Loddi (2010:34) explica *que "o verbo francês bricoleur, no seu sentido antigo, era aplicado ao jogo de bilhar, à caça e à equitação, sempre invocando um movimento incidental: da bola que salta, do cão que anda ao acaso, do cavalo que se*

[4] Anotação de palestra (Evento Ocupação Ueinzz, 2009)

afasta da linha reta".

Com essa conceituação podemos dizer que o *bricoleur* é aquele que começa (uma obra, uma pesquisa, um trabalho) contando com o acaso e com os recursos que possui, sem projetos já muito bem definidos ou fechados. Inventa as maneiras de fazer a partir de materiais colhidos ou achados e os dispõem conforme a sua necessidade expressiva e com liberdade de criação.

Arthur Bispo do Rosário, *20 garrafas, 20 conteúdos*, s/d

Kincheloe e Berry (2007) cartografam a metodologia da bricolagem:

- é de natureza interdisciplinar;

- a bricolagem avança para o domínio da complexidade. O *bricoleur* deve estar ciente das estruturas profundas e das formas complexas com que a vida e as relações humanas se manifestam, para superar as limitações de um reducionismo monológico, dando abertura ao domínio do multilógico;

- inventa maneiras de se aproximar do fenômeno, forja as suas ferramentas metodológicas, teóricas e interpretativas, considerando e trabalhando com imprevistos e acasos, pois seus caminhos metodológicos não têm indicadores pré-determinados e fixos;

- o pesquisador *bricoleur* procura os métodos e as teorias que melhor respondem as suas perguntas. Por compreender que múltiplos processos, olhares e interpretações que interagem na produção do conhecimento são como uma espécie de "negociador metodológico";

Arthur Bispo do Rosário, Máquina de Fazer Cabelo (detalhe), s/d

- pressupõe a participação ativa do pesquisador, que além de contar com os recursos que dispõe, imprime sua própria subjetividade na construção do conhecimento;

- a formação filosófica do pesquisador-*bricoleur* é de fundamental importância, pois além de esclarecer quais são os pressupostos teóricos e éticos que o atravessam e o constituem, pode também ser capaz de perceber as características epistemológicas, ontológicas, políticas, estéticas e éticas presentes no objeto e no contexto a ser pesquisado;

Não se trata de um "vale-tudo" metodológico. Muito pelo contrário. A metodologia da bricolagem é *"baseada em múltiplas perspectivas, informada, genuinamente rigorosa, de explorar o mundo vivido"* (KINCHELOE e BERRY, 2007:23), que se vale de procedimentos advindos do universo das artes e que encontra seu rigor não na precisão e previsão (como no método científico), mas no compromisso e interesse do pesquisador.

Entre os vários aspectos da metodologia da bricolagem, chamou-me a atenção a abertura para outros métodos de pesquisa que a bricolagem permite (o que Kincheloe e Berry nomeiam de a bricolagem como uma espécie de "negociador metodológico"), característica muito conveniente para as finalidades desta dissertação, que realizou uma composição metodológica com a arqueologia e a cartografia. A arqueologia foi particularmente útil para a elaboração dos primeiros dois capítulos, enquanto a cartografia

Bispo do Rosário era um bricoleur, na medida em que usava dos materiais e dos recursos de que dispunha (que de forma geral eram bastante precários), num método onde o imprevisto e o acaso eram determinantes em seu processo criativo.

orientou as investigações de campo que serão expostas no Capítulo terceiro. Cada um desses métodos de pesquisa (arqueologia e cartografia) será explicado, oportunamente na dissertação. A arqueologia será detalhada no preâmbulo para introduzir os primeiros dois capítulos e a cartografia será esclarecida no Capítulo terceiro.

Tendo os princípios *bricoleurs* como norte, e refletindo sobre como abordar o assunto de interesse, organizei alguns procedimentos de pesquisa, não para engessar o processo, mas para dar algum contorno inicial para essa aproximação com o objeto/segredo, que seguem abaixo:

1) pesquisa bibliográfica das produções acadêmicas que cercaram o tema arte, ensino da arte, história da loucura e o tratamento que lhe foi oferecido ao longo da história, buscando costurar esses campos do conhecimento;

2) escolha de quatro instituições de tratamento em Saúde Mental da cidade de São Paulo que trabalham na articulação entre arte e promoção de saúde, para um estudo mais aprofundado sobre as práticas e os discursos das oficinas artísticas (focadas nas artes visuais) na forma de:

- participação/observação em algumas oficinas;

- entrevistas semidirigidas com participantes (profissionais e usuários).

As observações realizadas nas oficinas foram registradas em um "diário de campo" (ou de bordo), no qual procurei descrever as situações vivenciadas, compondo minhas impressões, reflexões e referências sobre o tema e o processo de pesquisa: *"o trabalho da pesquisa deve ser acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar"* (BARROS; PASSOS apud PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009: 172). Nas entrevistas, seguindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que se encontra nos anexos desta dissertação) – lido e assinado por todos os participantes, garantiu-se o anonimato, sigilo e desistência inócua tanto para os usuários como para os profissionais. Assim, vale ressaltar que todos os nomes utilizados são fictícios.

É importante ressaltar que para a presente dissertação também nos dedicamos ao levantamento do material histórico e iconográfico do Museu Osório César (Juquery – SP) e do Museu das Imagens do Inconsciente (Hospital Psiquiátrico de Engenho de Dentro – RJ) – instituições muito importantes na história da interface entre arte, clínica e loucura.

0.3. SOBRE A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO:

Partindo das referências teóricas e metodológicas expostas, a dissertação estruturou-se da seguinte forma:

Após um breve preâmbulo, no qual situo a arte e a loucura, não como conceitos em essência, mas como conceitos em processos (ou seja, não como conceitos dados e imutáveis, mas que são produzidos, de acordo com as relações de saber e poder que determinam os vários momentos históricos), apresento a perspectiva arqueológica desenvolvida por Michel Foucault. Segue o Capítulo primeiro, no qual procuro estabelecer as vibrações ou ressonâncias que foram possíveis ao longo da história entre a arte (e seu ensino) e a loucura (e seu tratamento), tentando evidenciar quando, como e porquê a arte começa a fazer parte das práticas e dos discursos na saúde mental e como a arte e a arte/educação contemporâneas, ao articularem arte e vida, possuem bastante sintonia com as propostas da Reforma Psiquiátrica (já que esta trabalha com outro paradigma de saúde mental que privilegia a produção de vida).

No Capítulo segundo, ocupo-me do cenário histórico brasileiro sobre os trabalhos desenvolvidos na articulação entre arte e loucura. Apresento duas experiências marcantes dessa articulação (ocorridas no Juqueri e no Engenho de Dentro, a partir dos trabalhos do Dr. Osório Cesar e da Dra. Nise da Silveira, respectivamente) à luz da arte/educação, além de discorrer sobre a Reforma Psiquiátrica brasileira – principalmente sobre as intenções das oficinas artísticas nas unidades de saúde mental (CAPSs – Centros de Atenção Psicossocial e CECCOs – Centros de Convivência e Cooperativa). Nesse capítulo, também me dedico a apresentar e contextualizar as tendências de ensino da arte (arte/educação) que foram possíveis de serem formuladas na história, com a finalidade de também dar embasamento teórico para as análises que foram realizadas no Capítulo terceiro.

O terceiro capítulo trata da pesquisa de campo propriamente que, através das observações e entrevistas, procurei cartografar os discursos e as práticas sobre as oficinas artísticas que circulam nos CAPSs e nos CECCOs, buscando problematizar qual é a formação em artes visuais que os profissionais de saúde possuem para coordenar as oficinas artísticas, os limites e alcances da arte/educação nas instituições de saúde mental, bem como repensar o uso do termo "terapêutico" para as oficinas artísticas dentro da lógica antimanicomial concretizadas nas propostas da Reforma Psiquiátrica brasileira (que orienta suas ações sobretudo para o que é "extraclínico", relacionando com a produção de vida).

Durante toda a dissertação, procuro fortalecer a ideia de que a arte/educação pode contribuir com a Reforma Psiquiátrica e, na conclusão, procuro sintetizar essa ideia: ao entender que o conhecimento artístico, que na contemporaneidade integra a expressão, a reflexão e o fazer, é um campo privilegiado para a construção de novas formas de subjetividade, de novas formas de *estar-junto* mais criativas, generosas e solidárias, ao favorecer a experiência estética, oferecendo a arte como território de existência e reais condições de enlace social através da produção ou da fruição artística. Assim, a arte e seu ensino podem transformar a clínica ao aproximá-la de práticas estética-artísticas, ou seja, pode colaborar para a construção desse novo paradigma de saúde mental que a Reforma Psiquiátrica preconiza.

CAPÍTULO PRIMEIRO - DAS VIBRAÇÕES ENTRE A LOUCURA E SEU TRATAMENTO, A ARTE E SEU ENSINO

1.1 PREÂMBULO:

1937, Alemanha. Na cidade de Munique, é aberta a exposição *Arte Degenerada* [Entartete Kunst]. Segundo Bussmann (apud MACHADO, 1998: 118), *"nem antes e nem depois uma exposição de arte moderna atingiu mais pessoas ou a arte moderna encontrou tal ressonância como nesta mostra negativa"*. Também conhecida como exposição da infâmia, essa mostra marcou a campanha nazista contra a arte moderna. Seiscentos e cinco obras entre pinturas, desenhos, esculturas e gravuras de artistas como Franz Marc, Emil Nolde, Kirchner, Kandinsky, Picasso, Chagall, Otto Dix, George Grosz, Lasar Segall, Matisse, Mondrian e outros consagrados artistas da vanguarda europeia do século XX foram colocadas lado a lado de trabalhos produzidos por internos em hospitais psiquiátricos, com a finalidade de evidenciar sinais de doença mental nos modernistas.

Os nazistas classificavam como "degenerada" toda obra que fugia ao ideal clássico de beleza, harmonia e equilíbrio ou que apresentava "falhas" de habilidade artístico-artesanal. Dessa forma, as obras expostas eram "desvios" que insultavam o espírito alemão. A arte apresentada estava sendo considerada perniciosa à estética partidária, *"fruto da insanidade, imprudência, inépcia e completa degeneração"*, segundo anunciava o discurso inaugural da exposição, feito pelo nazista Adolf Ziegler.

Já há alguns anos antes, o pintor e arquiteto Schultze-Naumburg, membro da Defesa da Cultura Alemã (primeira organização cultural nazista), além de publicar o livro *Arte e Raça* em 1928, proferia uma série de palestras nas quais já apresentava fotos de pacientes psiquiátricos com trabalhos das correntes de vanguarda, associando a degeneração ao que julgava ser uma perversão artística.

Schultze-Naumburg (apud COHEN, 1998)[1] afirmava que a *"arte é espelho da saúde racial"* e, dessa forma, deveria manifestar a força de um povo tal como o fizeram as obras da Antiguidade e da Renascença. Mais adiante, ele acrescentou, comentando as obras modernas: *"vendo os quadros, não se pode associá-los a nada além da desgraça observada nos manicômios onde se reúne a degeneração de nossa espécie"*. Portanto, os ataques à arte moderna ao vinculá-la à doença, tinham claro caráter eugenista.

1981, Brasil. Realiza-se na XVI Bienal de São Paulo a exposição *Arte Incomum*, reunindo obras, em sua maioria, de internos de hospitais psiquiátricos do Brasil e do exterior. Walter Zanini, curador geral da Bienal, apresenta as intenções da exposição

[1] Citação retirada do documentário ***Arquitetura da Destruição*** *[Undergångens arkitektur]* Direção: Peter Cohen, 1998

em questão: *"despertar de forma ampla a atenção do público para uma produção altamente criativa, à margem do sistema de arte cultural, assim como trazer incentivo à sua pesquisa e preservação no meio brasileiro"* (ZANINI, 1981: 7).

Esta exposição contou com a curadoria de Victor Musgrave (para os trabalhos realizados no exterior) e de Annateresa FABRIS (no plano brasileiro). Vejamos seus depoimentos:

> Eis uma arte sem precedentes. É uma viagem órfica às profundezas da mente, plena de surpreendentes incidentes, transbordante de emoções e sentimentos, e, no entanto, disciplinada pelos mais altos recursos técnicos. É como se súbito deparássemos com uma raça secreta de gigantes criativos, habitantes de uma terra que sempre soubemos existir, mas da qual só havíamos recebido pequenos sinais ou vislumbres. Talvez sejamos levados a pesquisar sua obra com humildade, pois eles parecem ter penetrado nos mais profundos e misteriosos recessos da imaginação, e de uma forma que os surrealistas teriam invejado. Despojados das informações históricas e das normas culturais, o espectador precisa confiar em sua própria percepção e sensibilidade. Para alguns, isso talvez seja uma experiência desconcertante; para outros, o princípio de uma exultante peregrinação ao inesperado. (MUSGRAVE, 1981: 11)

> (...) parece evidente que a valorização do fenômeno bruto é uma maneira de dizer não à linha analítica da arte contemporânea e, através dela, ao mito do progresso e da razão no qual repousa a sociedade ocidental (...) Só uma cultura com pretensões universais, escreve Baudrillard, poderia criar a figura do "outro", inventar a lógica da diferença, feita simultaneamente de inclusão e exclusão, de reconhecimento e discriminação. (FABRIS apud FRAYZE-PEREIRA, 1995: 15 e 16)

Compunham o elenco de artistas incomuns: Antônio Ponteiro, Eli Heil, Gabriel dos Santos, Aurora Cursino, Raphael, Magde Gill, Facteur Cheval, Fernando Diniz, Adelina Gomes, Wölffli, entres outros. Artistas que, segundo Dubuffet, *"têm, em sua maioria, uma instrução rudimentar (...)[e que] conseguiram, ou por perda de memória ou por uma disposição de espírito fortemente contraditória, libertar-se do magnetismo da cultura e reencontrar uma fecunda ingenuidade"* (apud CATÁLOGO DA XVI BIENAL, 1981: 33).

Duas posturas contrastantes. Dois modos de entender e abordar a arte e a loucura. A primeira, ao comparar as obras modernas com o que era produzido no internamento de hospitais psiquiátricos, pretendia que uma desqualificasse a outra: se as distorções ou deformações, as construções fragmentadas e as repetições gráficas presentes nos trabalhos dos internos eram sintomas de sua doença, logo os artistas de vanguarda também eram doentes, pois incorriam nas mesmas falhas de representação naturalista, sinais de degeneração de uma raça que humilhava a condição humana e que, portanto, justificava o extermínio tanto das obras como de seus criadores. O objetivo era apartar da esfera humana essas manifestações, já que a palavra "degenerada" vem do campo da biologia *"para descrever animais ou plantas que foram tão modificados a ponto de não ser reconhecidos mais como parte de uma espécie".* (ITAÚ CULTURAL, 2010)[2]. A segunda traz para um dos mais importantes eventos do sistema das artes obras de artistas incomuns ou brutos; não para compará-las a outras obras apresentadas, mas para abarcá-las

[2] Site Itaú Cultural (verbete: arte degenerada): www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia. Acesso em maio de 2010

como mais uma manifestação artística humana, que durante muito tempo, em nome de uma racionalidade se tentou silenciar. São obras que nos convidam a fazer o movimento contrário ao que Descartes nos sugeriu na época clássica: deixar nossa razão de lado para confiarmos em nossas percepções e sensibilidades, tal como Musgrave nos coloca na citação já referida.

Por ironia, a atitude nazista, para além de suas reais intenções, revelou o limite tênue entre o normal e o louco, abrindo a discussão para se pensar o que era fundamental no fenômeno artístico para a época e também para revelar a desumana condição de tratamento das instituições asilares. Não que a exposição *Arte Degenerada* tenha sido o único disparador de tais problematizações. Em outros âmbitos, no início do século XX, começa a ser esboçada uma outra sensibilidade para com a loucura, afinada à uma outra concepção de arte. Tal como a loucura não é um fato natural, e sim, um fato de civilização; as concepções de arte e de seu ensino também são historicamente determinadas. Foucault, ao falar de *épistémès,* nos dá suporte para pensar quais foram as condições de possibilidade para que essas concepções sobre arte e loucura pudessem ser pensadas e formuladas ao longo dos tempos, permitindo acompanhar, a partir de que momento e sob que condições, a arte entra no discurso da saúde e como o modifica.

A partir da perspectiva arqueológica que Foucault desenvolve, mais detidamente, em *As palavras e as coisas* (2007 [1966]) e em *Arqueologia do saber* (2009 [1969]), o presente capítulo pretende, ao escavar os estratos ou camadas sobrepostas (as diversas *épistémès*) dos saberes construídos sobre a loucura, a clínica e a arte e seu ensino na sociedade ocidental,[3] tecer paralelos e aproximações históricas entre essas instâncias, lançando também algumas considerações sobre as diversas concepções de ensino da arte que foram possíveis de ser pensadas e formuladas ao longo dos tempos, com a finalidade de se refletir sobre as possíveis interseções entre a Arte/Educação e o campo da Saúde Mental. Isso porque, na contemporaneidade, há um outro solo epistêmico que permite pensar a loucura não como monopólio do saber médico ou dos saberes "psis", convocando outros campos do conhecimento humano para trabalhar com a loucura.

[3] É necessário esclarecer que se seguiu a cronologia proposta por Foucault em *História da Loucura* (2004 [1961]), no entanto, não se restringiu a ela. Basicamente, Foucault delimita seu estudo das concepções ocidentais acerca da loucura a partir do final do século XVI até o século XX, dando especial ênfase à chamada Idade Clássica. Assim, o filósofo compõe três períodos de estudo: Renascimento (a partir do final do século XVI), Idade Clássica (séculos XVII e XVIII) e Idade Moderna (séculos XIX e XX). É necessário esclarecer que essa divisão temporal da história da loucura, elaborar por ele, não coincide exatamente com a divisão usual da história da arte e que, mesmo que anacronicamente, algumas manifestações ou concepções permanecem presentes, já que uma fase ou período histórico não começa e nem termina de maneira repentinamente e estanque (trata-se de uma divisão didática). No final do capítulo, há uma síntese cronológica em que esses paralelos entre as diferentes concepções de loucura, da arte e seu ensino podem ser melhor visualizadas.

1.2 SOBRE A PERSPECTIVA ARQUEOLÓGICA:

A sustentação teórica, que permite acompanhar as relações entre a loucura, clínica (ou seu tratamento), a arte e seu ensino, desenvolvida neste capítulo, parte do "método" arqueológico proposto por Michel Foucault. A rigor, tal com Veiga-Neto (2007) também nos esclarece, não podemos falar em método arqueológico a menos que se leve em consideração o termo "método" com muito mais moderação do que o discurso científico o entende. Se compreendermos o método como *"uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição",* podemos dizer que a arqueologia (e a genealogia também) é um método que Foucault *"tomou emprestado de Nietzsche para desenvolver suas análises históricas"* (VEIGA-NETO, 2007: 17)

Tal como já foi apontado, Foucault pressupõe a existência de uma *épistémè,* ou seja, de uma estrutura ou instância arqueológica profunda que subjaz a produção do conhecimento e das mentalidades em determinado tempo e lugar. Para Foucault, uma única *épistémè* define as condições para a construção de qualquer conhecimento (dos mais variados campos da experiência humana) em determinadas condições históricas. Analisando principalmente o que é anterior e exterior, a arqueologia procura estabelecer quais são as condições de possibilidade dos discursos e das práticas ao longo da história, buscando as homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada *épistémè*, uma espécie de traço ou de um "denominador comum" de tudo que pode ser pensado e formulado em determinado momento histórico, regularidades sutis *"que formam uma rede única de necessidades na, pela e sobre a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim"* (VEIGA-NETO, 2007: 48). No entanto, saliento que o presente trabalho não tem a intenção de definir as *épistémès* dos diferentes momentos históricos, e sim, partindo dessa noção, pretende pensar as relações entre a loucura (e seu tratamento) e a arte (e seu ensino), as relações ou jogos de forças a cerca dessas instâncias que definem relevos próprios de cada período ou *épistémè*.

Importante ressaltar que a arqueologia não fala sobre o objeto, mas pensa as condições que permitiram seu surgimento e sustentação ao longo do tempo:

> Usando a metáfora do iceberg – que só revela para fora d´água uma mínima parte de seu volume – Esther Díaz explica que a arqueologia não se ocupa diretamente com a interioridade do objetivado. Isso seria olhar por dentro da parte visível do iceberg; ainda que interessante ou importante, esse não é o caso para o arqueólogo. A leitura arqueológica não entra no objeto – como faria a epistemologia – mas procura olhá-lo de fora e talvez principalmente de baixo para cima. Assim, para tratar de um objetivado, a arqueologia faz do seu objeto as práticas que estão por fora e que principalmente sustentam o objetivado. Seu objeto está submerso, sustentando o visível do iceberg. Para essa filósofa, fazer arqueologia é tentar descobrir, abaixo das águas, as práticas que sustentam o objetivado. (VEIGA-NETO, 2007: 50)

Escapando da metáfora normalmente vinculada a imagem do *iceberg* – qual seja, aquela que dá ênfase à sua parte oculta – para Foucault, o que interessa são os jogos de força que permitem a sustentação do *iceberg* de determinada forma, em determinado lugar e tempo. Não está atento àquilo que está oculto, e sim, está interessado na exterioridade; naquilo que está tão absolutamente visível, que não vemos.

> Ela *[a arqueologia]* não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade essencial;

> ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" (FOUCAULT, 2009 [1969]: 157)

A perspectiva arqueológica que pretende *"vasculhar os arquivos da humanidade para neles encontrar as origens complicadas e humildes de nossas convicções elevadas"* (VEYNE, 2011:97), compreende que estes referidos jogos de força *"não tem primeiro motor (a economia não é a causa suprema que comandaria todo o resto; nem a sociedade); tudo age sobre tudo, tudo reage contra tudo"* (VEYNE, 2011:98). É nesse sentido que podemos pensar as vibrações entre a arte (seu ensino), loucura e clínica: como campos que se determinam mutuamente, um alimentando e refletindo as transformações e as descontinuidades que o outro concomitantemente apresenta. Importante enfatizar que a perspectiva arqueológica, apesar de não negar que algumas formulações, conceitos, ideias ou práticas sobrevivem (há continuidades de algumas delas) ao longo da tempo, está mais interessada em apontar aquilo que desponta, que emerge como algo que até então não tinha condições de possibilidade para ser pensado ou formulado. Ou seja, a arqueologia salienta as transformações ou mudanças que os discursos e as práticas (sobre determinado objeto/assunto/tema) foram sofrendo ao longo da história; escavando, metaforicamente, as camadas ou estratos sobrepostos do que pôde ser pensado, dito ou praticado sobre este determinado objeto.

Essas relações ou jogos de forças não são necessariamente harmônicos, não estabelecem equilíbrios estáveis. Em função disso, Foucault, ao longo de sua obra, quando começa a pensar mais sistematicamente as relações entre saber-poder, entende que seus estudos referem-se a uma "arqueogenealogia" (juntando com a genealogia – termo também advindo de Nietzsche). Trata-se de "embates" de forças heterogêneas, que definem "relevos", "brechas", um "solo" de possibilidades, que ao longo do tempo podem (e serão) transformados; deixando, no entanto, vestígios do que já foram e sobre o qual outros discursos e práticas se constituem.

Para as finalidades do presente capítulo – que é um estudo teórico sobre as vibrações entre as artes visuais (e seu ensino) e as concepções de loucura (e seu tratamento) que atravessaram a história da sociedade ocidental – interessa cartografar em que momento e como a arte começa a fazer parte das práticas e discursos na saúde mental, permitindo que, na atualidade, seja possível articular Arte/Educação e Reforma Psiquiátrica, reconhecendo que há uma outra *épistémè* (sem contudo, ter a pretensão de defini-la) que sustenta práticas psicossociais preconizadas pela Luta Antimanicomial e que, ao mesmo tempo, permite um entendimento da arte e de seu ensino que privilegia a experiência estética.[4]

[4] Reforma psiquiátrica, práticas psicossociais, luta antimanicomial e experiência estética serão conceitos explorados ao longo da dissertação.

1.3 OS ESTRATOS

ESTRATO 1

O *Jardim das Delícias* do pintor holandês Hieronymus Bosch apresenta o conflito do homem, na passagem do século XV para o século XVI, dividido entre as tentações terrenas e os sacrifícios e penitências em nome de uma merecida vida eterna. Trata-se de um tríptico que aborda, sobretudo, o pecado da luxúria. Atrás das duas folhas laterais do tríptico – no verso do painel quando fechado – está representado a "criação do mundo" com cores sépias e cinzas. A Terra ocupa quase a totalidade da composição e no canto superior esquerdo, muito discretamente, podemos ver a figura de Deus. Abrindo o painel, uma profusão de elementos e cores tomam conta da tela.

Fig.3: Hyeronymus Bosch, *Jardim das Delícias*, 1500

No quadro da esquerda do triptíco, vê-se Deus conduzindo Eva para sua união com Adão. Vê-se também, em tons rosáceos, uma construção esguia que é a "fonte da vida" produzindo um número infinito de criaturas vivas e árvores frutíferas que remetem à ideia de pecado original. Na composição central, observam-se, em uma vasta paisagem, homens e mulheres despidos *"divertindo-se na água e que, acima de tudo, aberta e desavergonhadamente, se deleitam com múltiplos divertimentos eróticos"* (BOSING, 2010, p. 51). Mas, não se trata de uma apoteose da luxúria. Como podemos ver na tela da direita que completa o tríptico, segundo a iconografia da época, há animais que representavam as apetências animalescas do homem, demônios que torturam, uma figura enigmática de um "homem-árvore" que possui uma gaita de foles sobre sua cabeça, instrumento musical normalmente associado ao louco, e uma série de cenas que detalhadamente retratam os demais pecados capitais, aludindo que a luxúria é a mãe de todos os pecados: trata-se da imagem do inferno. *"Bosch nos mostra (...) um falso paraíso, cuja beleza é passageira e conduz o homem à ruína e à condenação"* (BOSING, 2010: 56).

Diferentemente da Antiguidade – que entendia a arte como imitação da natureza e que, portanto, preocupava-se com as relações de proporção e equilíbrio – as pinturas medievais eram formas populares de comunicação. Gombrich (1999:165), transcreve as palavras de Gregório Magno: *"a pintura pode fazer pelo analfabeto o que a escrita faz pelos que sabem ler"*, esclarecendo que *"(...) esses artistas não queriam semelhança convincente com a natureza ou fazer belas coisas: eles queriam transmitir a seus irmãos de fé o conteúdo e a mensagem da história sagrada"*. Assim, as obras de Bosch, apesar de manifestarem intensamente os desejos e temores humanos, tinham um profundo conteúdo doutrinário e moralista.

> Para o mundo antigo, uma obra de arte tinha um significado primordialmente estético, mas para o cristianismo seu significado era muito diferente (...). Para a mentalidade medieval, a religião não podia continuar tolerando uma arte com existência independente, sem consideração ao credo, tal como não aceitava uma ciência autônoma (...). Na opinião dos primeiros tempos da Idade Média, a arte seria supérflua se todos pudessem ler e acompanhar uma cadeia abstrata de raciocínios; a arte era vista originalmente como uma simples concessão às massas ignorantes que tão facilmente são influenciadas por impressões dos sentidos. Não era certamente permitido que fosse um mero prazer para os olhos", como afirmou São Nilo. O caráter didático é a mais típica das características da arte cristã. (HAUSER, 2010[1995]: 129)

Apesar de Bosch ter vivido no limiar dos séculos XV e XVI, sua obra ainda estava impregnada da mentalidade medieval, característica comum às produções plásticas da Europa Setentrional que, neste nesse sentido, tem aspectos bastante peculiares em relação às obras do período renascentista mediterrâneo (o chamado *Cinquecento*).

> As características da concepção individualista-liberal e sensualista da Renascença aplicam-se somente em parte à Renascença real, e se lhe aplicam quase na mesma medida em que também se ajustam ao final da Idade Média. Quanto a isso, a fronteira parece ser mais geográfica e nacional do que puramente histórica. Nos casos problemáticos – como por exemplo, no de Pisanello ou dos van Eycks – atribuir-se-á, via de regra, os fenômenos meridionais à Renascença e os fenômenos nórdicos à Idade Média. As espaçosas representações da arte italiana, com suas figuras movimentando-se livremente e a unidade espacial das composições, parecem renascentistas no caráter, ao passo que a impressão causada pelos espaços confinados da antiga pintura holandesa, com suas figuras tímidas, um tanto desgraciosas, seus acessórios laboriosamente reunidos e sua delicada técnica miniaturista, é inteiramente medieval. (HAUSER, 2010[1995]: 278)

Pouco sabemos sobre a vida de Bosch, muito menos de sua formação artística. De qualquer forma, BOSING (2010) nos conta que o referido artista viveu em ´sHertogenbosch – de onde teria retirado seu sobrenome artístico, já que seu original é van Aken –, próspera cidade comercial holandesa, mas que era fortemente marcada pela

religião cristã, dados os inúmeros mosteiros e conventos situados na região. Bosch vinha de uma família de tradição artística, fato relativamente comum nessa época, já que esta atividade era transmitida de geração em geração e regrada pelas corporações de ofícios. A primeira indicação da família van Aken na região, data dos anos de 1430-31 e refere-se ao avô de Bosch, Jan van Aken, que possuía cinco filhos dos quais quatro eram artistas, dentre eles o próprio pai de Bosch, Anthonius van Aken. Além de Bosch, há registros de outros filhos artistas de Anthonius que participavam da Confraria de Nossa Senhora, associação dedicada ao culto da Virgem, provavelmente fundada antes de 1318 e que era responsável por muitas das obras produzidas na região.

A dicotomia entre trabalho manual (incluindo as práticas artísticas) e intelectual peculiar à Antiguidade ainda fazia ruídos na pertinência social do artista até a chamada Alta Renascença (*Cinquecento*), quando a intensificação do comércio e o desenvolvimento urbano proporcionou uma outra condição para o ofício artístico. Tal como Hauser (2010: 115) assinala: *"o mundo antigo (...) venera a criação, mas despreza o criador"*. Mesmo durante a Idade Média, sob monopólio cultural da igreja, com a rotina e o trabalho manual sendo extremamente valorizados, apesar de haver uma elevação do trabalho artístico, o anonimato e o treino rígido para corresponder aos cânones religiosos ainda faziam do campo das artes uma profissão absolutamente regrada e submetida às ordens exteriores. É certo que, justamente com a ampliação do comércio e da urbanização, na passagem do mundo medieval para o renascentista, os artistas fundaram corporações de ofícios ou guildas com finalidade de defender seus interesses profissionais e econômicos; mas ainda assim, tinham sua produção controlada pelo clero, pela nobreza ou, ainda, pela burguesia, quando esta, já fortalecida, passou a adotar o gosto aristocrático. Assim, a educação ou formação artística do início da Renascença eram norteadas por especificações técnicas e normas fixas ditadas pelas corporações.

> A formação nas corporações, assim como já vinha ocorrendo ao longo da história, continuava a se basear na prática das oficinas, orientando-se de acordo com a tarefa a ser executada. O anonimato continuava a predominar nesse sistema, que via o artista apenas como um trabalhador habilidoso. O processo de se tornar mestre, o patamar mais alto na escala hierárquica, era longo e árduo, variando de dois a oito anos, de acordo com as facilidades do aprendiz e da complexidade do ofício. (...) O aprendizado iniciava-se por volta dos doze anos. O aprendiz era introduzido na casa do mestre mediante o pagamento de uma taxa e passava por um período de experiência de algumas semanas. Sendo admitido, era acolhido mais ou menos como um membro da família, passando a executar as primeiras tarefas de sua trajetória. (OSINSKI, 2002: 22).

O aprendizado era constituído de várias tarefas: preparar as tintas e os pincéis, fazer esboços simples ou cópias, executar partes da obra de menor importância até que, gradualmente, fosse possível ao aprendiz participar mais intensamente da obra de seu mestre. Para o artesão-aprendiz, finalmente, tornar-se mestre; além de outros requisitos, precisava realizar uma obra-prima que deveria ser aprovada pelos mestres de sua guilda.

É muito provável que Bosch e os demais artistas de sua família tiveram essa trajetória de formação, marcada pelo forte controle, tanto dos trabalhos realizados como das atividades dos artistas, efetuado pelas corporações que interferiam incisivamente nas questões estéticas, estabelecendo planos pré-concebidos e minimamente detalhados de execução de uma obra. Nada era arbitrário, nada era espontâneo. Não obstante, os trabalhos de Bosch não deixaram de exercer um grande fascínio, alimentando e ilustrando todo o imaginário de uma época, ao representar os sinais de decadência e aproximação do fim dos tempos. Segundo Baldass, (1977:6) nas obras de Bosch, *"a humanidade vê refletida, por um lado, sua necessidade e sua perversidade; por outro, as consequências terríveis, no Além, resultantes de seus pecados mortais"*.

Em sua *História da loucura*, Foucault (2004 [1961]), ao estudar as formas plásticas e literárias do século XIV, nos aponta que, na iconografia desse período, pode-se acompanhar a passagem das façanhas e experiências de jovens cavaleiros a salvar donzelas de dragões – nas quais *"a ordem de Deus e sua próxima vitória são sempre visíveis"*(p.22) para uma visão do mundo catastrófica, apocalíptica.

Fig.4: Pieter Bruegel, *A Luta entre o Carnaval e a Quaresma*, 1559

> É o grande sabá da natureza: as montanhas desmoronam e tornam-se planícies, a terra vomita os mortos, os ossos afloram sobre os túmulos; as estrelas caem, a terra pega fogo, toda forma de vida seca e morre. O fim não tem valor de passagem e de promessa; é o advento de uma noite na qual mergulha a velha razão do mundo. Basta observar, em Dürer, os cavaleiros do Apocalipse, exatamente aqueles que foram enviados por Deus: não são os anjos do Triunfo e da reconciliação, não são os arautos da justiça serena, mas sim os guerreiros desenfreados da louca vingança. O mundo mergulha no Furor universal. A vitória não cabe nem a Deus, nem ao Diabo, mas à Loucura. (FOUCAULT, 2004 [1961]: 22)

Enquanto Bosch, Bruegel e Dürer davam forma plástica aos desejos, temores e insanidades em suas produções artísticas, o início da Renascença também via o esvaziamento das casas de exclusão e purificação: os leprosários, que haviam se multiplicado às margens das cidades medievais. Com a segregação dos leprosos (e, portanto, de seu contágio) e o fim das Cruzadas (e consequente fim do contato com os focos de infecção do oriente), os valores e as imagens associadas à lepra são transferidos gradativamente para outra figura. Numa sucessão histórica longa, cerca de dois séculos depois, a loucura passa a ser a herdeira da lepra, inclusive ocupando os mesmos espaços que antes eram destinados a esta.

Fig.5: Albrecht Dürer, *Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse*, 1500

> Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde. Pobres, vagabundos, presidiários e "cabeças alienadas" assumirão o papel abandonado pelo lazarento. (FOUCAULT, 2004 [1961]:6).

Mas, não nos antecipemos, porque antes de ser internada, a loucura viveu uma outra condição no Renascimento. Antes do início da Idade Clássica (século XVII), a loucura circulava sem posição fixa. Nas fantásticas imagens de Bosch, Foucault lê um saber esotérico, enigmático e que se apodera do homem, expondo sua mais profunda verdade, sua natureza secreta, sua loucura. A árvore do conhecimento, símbolo do saber proibido, que encontramos no coração do paraíso terrestre no tríptico *Jardim das Delícias*, agora é o mastro da *Nau dos Loucos*, outra obra de Bosch. A *Nau dos Loucos* de Bosch navega entre a moralidade e a visão cósmica da loucura. Na imagem podemos ver uma bandeira com o símbolo da meia-lua turca que representa os condenados, aludindo às Cruzadas; vinculando, assim, a loucura ao afastamento da moral cristã, e há, por entre as folhagens da árvore do pecado, uma coruja simbolizando a morte e o saber nessa trágica visão da loucura.

Fig.6: Hyeronymus Bosch, *Nau dos Loucos*, 1503/04

Porém, a Nau dos Loucos não era apenas uma mera alegoria. Ela, de fato, existiu: as *Stultifera navis (Narrenschiff)*, estranhas embarcações que deslizavam pelos

rios e canais europeus e que levavam sua carga insana de uma cidade para outra. Expulsos das cidades, entregues a mercadores ou marinheiros, os loucos vagavam, numa certa existência errante. A figura da nau carrega o simbolismo da água que purifica e da navegação que é passagem. Água e navegação destinam-se a manter o louco como prisioneiro em *"meio a mais livre e mais aberta das estradas: solidamente acorrentado às infinitas encruzilhadas. É o passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem"* (FOUCAULT, 2004 [1961]:12).

Foucault apreende essa nau em diferentes planos de elaboração simbólica: nos ritos populares, na pintura e nos textos literários e filosóficos. Essa prática de embarcar os loucos inscreve-se como exílios rituais: *"É para o outro mundo que parte o louco em sua barca louca; é do outro mundo que ele vem quando desembarca (...) E a terra a qual aportara não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são essa extensão estéril entre duas terras que não lhe podem pertencer"* (FOUCAULT, 2004 [1961]: 12). Assim, a sensibilidade renascentista colocava a loucura entre o dentro e o fora, em toda parte e em parte alguma. Ao mesmo tempo em que fascinava, também ameaçava.

> Depois da grande obsessão da morte, o medo do apocalipse e as ameaças do outro mundo, o Renascimento experimentou neste mundo um novo perigo: o de uma invasão surda, vinda do interior, e por assim dizer, que de uma fenda secreta da terra; esta invasão é a dos Insanos que coloca o Outro mundo no mesmo nível que este e de modo chão; de tal maneira que não se sabe mais se é o nosso mundo que se desdobra numa miragem fantástica, se é o outro, ao contrário, que toma posse dele, ou seja, finalmente, o segredo de nosso mundo era de já ser, e sem que soubéssemos, o outro. Essa experiência incerta, ambígua, que faz habitar a estranheza no próprio seio do familiar, toma em Bosch o estilo do visível: o mundo povoa-se em todos os seus moluscos, em cada uma de suas ervas, de monstros minúsculos, inquietantes e derrisórios que são, ao mesmo tempo, verdade e mentira, ilusão e segredo, Mesmo e Outro. O Jardim das Delícias não é a imagem simbólica e composta da loucura, nem a projeção espontânea de uma imaginação em delírio; é a percepção de um mundo suficientemente próxima e distante de si para ser aberto a absoluta diferença do insano. Diante desta ameaça, a cultura do renascimento experimenta seus valores e os engaja no combate de um modo mais irônico que trágico. (FOUCAULT apud: FRAYZE-PEREIRA, 1985: 129-130)

A análise foucaultiana nos indica que, de uma forma mais geral, no domínio da expressão literária e filosófica, a experiência da loucura, no século XV, assume outro aspecto, a de uma sátira moral, diferente da imaginação dos pintores. *"Enquanto Bosch, Bruegel e Dürer eram espectadores terrivelmente terrestres, e implicados nesta loucura que viam brotar a sua volta, Erasmo observa-a a uma distância suficiente para estar fora de perigo. Observa-a do alto de seu Olimpo, e se canta seus louvores é porque pode rir dela com um riso inextinguível dos deuses"* (FOUCAULT, 2004 [1961]: 25-26).

A ambiguidade da experiência renascentista da loucura corresponde, de um lado, a "experiência trágica da loucura" com as fantásticas imagens pictóricas da bestialidade humana que anunciam um saber fascinante e cósmico, imagens de desordem e de fim do mundo; e de outro, a "consciência crítica da loucura" que se faz ver, sobretudo, através do verbo, da palavra, do discurso. Diferentemente de uma revelação cósmica a que só o louco tem acesso, os discursos, através do escárnio, reduzem a loucura à fraqueza humana, apreensão essa que mais tarde irá fortalecer o entendimento da loucura como desrazão e, depois, como doença mental. Esse embate entre experiência trágica e consciência crítica animava tudo o que podia ser pensado e formulado sobre a loucura durante a Renascença.

> De um lado, haverá uma nau dos loucos cheia de rostos furiosos que aos poucos mergulha na noite do mundo, entre paisagens que falam da estranha alquimia dos saberes, das surdas ameaças da

> bestialidade e do fim dos tempos. Do outro lado, haverá uma nau dos loucos que constitui, para os prudentes, a Odisseia exemplar e didática dos defeitos humanos. (FOUCAULT, 2004 [1961]: 27)

Com a tradição humanista de Montaigne, Brant e Erasmo, a loucura é abordada como tudo que faz parte das irregularidades das condutas humanas. Aqui, a loucura é desarmada, torna-se objeto de riso. Por exemplo, Brant, em um de seus poemas, faz uma intensa tempestade arrasar a nau dos loucos. Com Erasmo, a loucura não é manifestação cósmica, não está mais à espreita do homem e sim, nele se insinua, é o cômico relacionamento que o homem tem consigo mesmo ao aceitar a mentira como verdade, a feiúra como beleza. Foucault extraí *do Elogio da Loucura* de Erasmo, um trecho que mostra essa percepção: *"Este aqui, mais feio que o macaco, vê-se tão belo quanto Niréia; aquele pensa ser Euclides por traçar três linhas com um compasso"* (ERASMO apud FOUCAULT, 2004 [1961]: 25).

"Gradativamente, porém, os dois polos se distanciam e o elemento crítico ganha relevo sobre o trágico" (MUCHAIL, 2004: 42). Sob controle, a loucura já não é mais uma ameaça. Reconhece-a para cercá-la e triunfar sobre ela: a experiência clássica da loucura nasce, embalada pela consciência crítica.

> Sem dúvida, observa Foucault, essa ocultação jamais abolira inteiramente a experiência do trágico: *"esse desaparecimento não é uma derrocada"*. Nos séculos seguintes e até hoje o trágico da loucura subsistirá na obscuridade como que *"nas noites dos pensamentos e do sonho"*, como que *"às escondidas"* e *"em vigília"*, de tal modo que, malgrado o predomínio cada vez maior do racional, a presença subterrânea do trágico será pressentida e testemunhada como que em erupções esporádicas (Nietzsche, Van Gogh, Artaud, Goya, Sade são alguns exemplos desses pressentimentos e testemunhos). (MUCHAIL, 2004: 43)

Através de René Descartes, Foucault revela o "golpe de força", o gesto mais significativo, no sentido de silenciar a loucura. Trata-se da constituição do *cogito*, da racionalidade cartesiana, já no século XVII. Em suas obras *O discurso do método* (1637) e em *Meditações metafísicas* (1641), a grande preocupação cartesiana é chegar à verdade primeira que não possa ser posta em dúvida; transformando, assim, a própria dúvida em um método. Duvidando de tudo, Descartes afirma que não se pode confiar no corpo e em seus sentidos: *"experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez"* (DESCARTES, 1979 [1637]:86). O louco não duvida de seus sentidos, logo não pensa e se não pensa está fora do caráter absoluto e universal da razão.

> Como poderia eu negar que essas mãos e este corpo são meus, a menos que me compare com alguns insanos, cujo cérebro é tão perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bile que eles asseguram constantemente serem reis quando na verdade são muito pobres, estão vestidos de ouro e púrpura quando estão completamente nus, que imaginam serem bilhas onde teriam corpos de vidro? (DESCARTES apud FOUCAULT, 2004 [1961]: 45)

Descartes, ao se desfazer dos encantos dos sentidos, separa a loucura do erro e do sonho. Estes últimos são superados no próprio exercício da dúvida, já a loucura é a impossibilidade da dúvida, ou seja, a loucura é a impossibilidade do pensamento.

Fig.7: Masaccio, *A Santíssima Trindade*, 1420

> A loucura torna-se um obstáculo absoluto ao pensamento: para que este possa ocorrer e afirmar a existência do cogito, é preciso excluir essa ameaça radical. A razão até pode conviver com as ameaças do erro e do sonho, porque estes não ameaçam os recursos recorrentes e necessários à razão. Mas a loucura é banida porque interdita na origem, a possibilidade do exercício racional, o pensamento que se modula através da dúvida. Logo, não pensa. Se não pensa... (MENEZES, 2007:32).

Demarcada por oposição à razão,[5] a loucura passa a ser entendida como desrazão e, no século XVII, são os Hospitais Gerais que representam a estrutura visível e a forma institucional da cisão entre razão e desrazão. Foucault afirma que a disseminação do internamento (a Grande Internação), deflagrada na abertura do Hospital Geral de Paris em 1656, foi expressão social, política e econômica da dominação da razão, consolidando a "consciência crítica" da loucura.

Se a loucura é aquática desde tempos imemoriáveis – conforme Foucault (2002: 186) nos conta em um texto de 1963, *A Água e a Loucura* – a razão, por sua vez, só concede ao outro, ao seu contrário, sua terra estéril ou suas bordas. *"Ilha ou continente, ela* [a razão] *repele a água com uma obstinação maciça: ela só concede sua areia"*. Mas mesmo que à margem, a loucura é fundamental à razão: é o *"exterior líquido e jorrante da rochosa razão"*, sua força viva e secreta.

A loucura adentrou os muros da cidade: é internalizada e marginalizada em um mundo que lhe é estranhamente hospitaleiro. Não irá mais vagar: será amarrada, no meio das coisas e das pessoas. *"Retida e segura. Não mais a barca, porém o hospital (...), o internamento é a seqüência do embarque"* (FOUCAULT, 2004 [1961]: 42-43)

Nas artes plásticas, ruídos dessa racionalidade cartesiana já podiam ser percebidos também desde o início da arte italiana renascentista (mas que depois se expandiram por toda a Europa), quando o campo da visualidade adquire contornos mais "nítidos" e "simples", quando as obras começam a apresentar uma qualidade formal "mais econômica" em relação à arte medieval.

Tal como no mundo medieval, Baxandall (1991) nos conta que o olhar renascentista, inicialmente, estava condicionado, pois os pintores recebiam encomendas precisas, que deveriam responder às normas fixas de representação visual a serviço de uma arte religiosa que tinha como intenção, tal como já foi exposto anteriormente, *"utilizar as pinturas como estímulos relativamente lúcidos, vívidos e imediatamente acessíveis, que induzem o homem a meditar sobre a Bíblia e a vida dos santos"* (BAXANDALL, 1991:50). Porém, o pensamento visual da Renascença, ainda que de cunho religioso, começa a apresentar um todo único mais articulado e naturalista.

> (...) o fato verdadeiramente notável a respeito da Renascença não era o artista ter-se tornado um observador da natureza, mas o de ter-se a obra de arte convertido num 'estudo da natureza'. O naturalismo do período gótico principiou quando a pintura e a escultura deixaram de ser exclusivamente símbolos e começaram a adquirir intenção e valor como meras reproduções das coisas deste mundo,

[5] É importante ressaltar que a análise foucaultiana de Descartes não é aceita sem restrições. Para Derrida, a loucura em Descartes não recebe nenhum tratamento específico e não é submetida a nenhuma exclusão. Para ler mais a respeito, recomenda-se o texto: DERRIDA, J. Cogito et histoire. In: *L´Ecriture et La Difference*. Paris: Seuil, 1967. Ou ainda: BEZERRA, B. Cidadania e loucura: um paradoxo? In: AMARANTE; BEZERRA (Orgs). *Psiquiatria sem Hospício:* contribuições ao estudo da reforma psiquiátrica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. A réplica de Foucault à crítica de Derrida encontra-se no texto: Resposta a Derrida (1972) In: MOTTA (org). *Ditos e Escritos*. vol.I. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

> independente de sua conexão com a realidade transcendental (...) o simbolismo metafísico perde vigor, e o objetivo do artista está limitado, de modo cada vez mais decidido e consciente, à representação do mundo empírico. Quanto mais a sociedade e a vida econômica se emancipam dos grilhões do dogma eclesiástico, mais livremente a arte se volta para a consideração da realidade imediata. (HAUSER, 2010[1995]: 274 e 275)

Na Renascença, a obra situa-se entre a natureza e a geometria. Não se trata de pura geometria, já que está próxima da matéria ao representar singularidades da natureza:*"O pintor busca representar somente o que vê"* (ALBERTI apud MARQUES, 2009:19). Mas, isso não impede que *"se possa e deva deduzir seus princípios do ponto, da linha e do plano, isto é, dos postulados da geometria euclidiana"* (MARQUES, 2009:19).

> A forma básica da arte gótica é a justaposição. Quer a obra individual seja composta de numerosas partes relativamente independentes ou não seja analisável em tais partes, quer seja uma representação pictórica ou plástica, épica ou dramática, é sempre dominada pelo princípio de expansão e não de concentração, de coordenação e não de subordinação, da seq*u*ência aberta e não da forma geométrica fechada. O observador é, por assim dizer, levado a percorrer as várias etapas e estações de uma jornada, e o quadro de realidade que ela revela é como uma vista panorâmica geral, não uma representação unilateral e unificada, dominada por uma só perspectiva, um único ponto de vista (...) A arte gótica leva o espectador de detalhe em detalhe, e faz com que ele, como foi muito bem expresso, 'deslinde' as sucessivas partes da obra, uma após outra; a arte da Renascença, por outro lado, não lhe permite que se demore em qualquer detalhe, que separe qualquer elemento da composição total, forçando-o, ao contrário, a apreender todas as partes de uma vez.(HAUSER, 2010[1995]:280)

Com os princípios de unidade norteando o desenvolvimento artístico é possível dizer que toda obra desse período é um processo de racionalização que é conquistado, sobretudo, pela normatização da perspectiva.

Fig.8: Leonardo da Vinci, *A Virgem, o menino Jesus e Sant'anna*, 1513

> O irracional deixa de ter qualquer impressão mais profunda. As coisas que são agora sentidas como "belas" são a conformidade lógica das partes individuais de um todo, a harmonia aritmeticamente definível das relações e o ritmo calculável de uma composição, a exclusão de discordâncias na relação das figuras com o espaço que ocupam e o relacionamento mútuo das várias partes do próprio espaço. E assim como a perspectiva central é o espaço visto a partir de um ponto de vista matemático, e as proporções corretas são equivalentes à organização sistemática das formas individuais numa pintura, também no curso do tempo todos os critérios de qualidade artística são submetidos à minuciosa análise racional, e todas as leis da arte são racionalizadas. (HAUSER, 2010[1995]: 285)

A perspectiva, mais do que ser uma nova forma pictórica, é uma forma simbólica de um novo modo de perceber o mundo que dá ensejo ao desenvolvimento da racionalidade da Era Clássica; ou melhor, valendo-se da leitura foucaultiana, a perspectiva era uma das condições de possibilidade para as formulações de Descartes sobre o cogito. Inclusive, segundo Marques (2009: 12), as malhas ortogonais que esquadrinham o desenho em perspectiva são as precursoras diretas das coordenadas cartesianas.

Paralelamente à ideia de perspectiva e, consequentemente, a um outro pensamento visual, transformações sociais e econômicas impulsionadas pelo mercantilismo, principalmente o fortalecimento da corte, segundo Warnke (2001), proporcionaram uma mudança na consciência da autonomia do artista que passou a ser colocado à frente de sua obra, transformando a atividade artística do campo das *artes mechanicae* para *artes liberales* e libertando a pintura das normas rígidas pré-estabelecidas da igreja e das corporações de ofício. O artista da Renascença, sob a proteção da corte, passou a ser considerado um homem livre que exercia a atividade artística com prazer desinteressado.

> Pois essa *ars* origina-se de uma "virtude", de uma *virtus*, que se exprime num "dom" inconfundível, no *ingenium*. Essa virtude é um presente de Deus ou da natureza. O exercício da virtude é a *inventio*, a "invenção", que é orientada pelo "julgamento", o *iudicium*. Na aplicação da virtude o julgamento serve-se de regras e técnicas específicas e que constituem a *scientia*, a "ciência" de uma *ars*. Quem, em resultado de sua atividade intelectual, é responsável pela criação da obra, o *opus*, na mente, pode deixar sua realização para os artesãos, que dominam as técnicas da *scientia*. Essa atividade secundária pode ser calculada, avaliada e paga. A verdadeira produção da virtude é incomensurável e pode apenas ser "patrocinada" e "estimulada". (WARNKE, 2001:65)

Esse trecho acentuando que o dom artístico é um presente de Deus que deve ser aprimorado através de uma atividade racional (de um julgamento que se serve de regras e técnicas específicas) aproxima a arte da ciência. Mas revela, também, os antecedentes do artista moderno, segundo Warnke (2001). O artista passa a ser considerado como um gênio, aquele que pelo exercício de sua virtude e de seu dom divino inventa ou cria. Diferentemente do trabalho do artesão, a obra do artista não pode ser mensurada ou quantificada, fazendo que o artista viva à margem dos interesses do capitalismo. Por meio de uma atividade racional (de uma Ciência), o artista procura compreender a natureza, como Deus a pensa e cria. Assim, a obra de arte é entendida como um verdadeiro "ato de criação" que não pode ser calculado.

Warnke (2001) esclarece que a ideia normalmente aceita de que a autonomia do artista e da arte ocorreu em função das conquistas burguesas na Renascença, como se com o sujeito burguês tivesse também surgido o sujeito artista, desconsidera que a "aura" em torno da figura do artista-gênio só foi possível porque a corte inicialmente o acolheu, dispensando o artista de todas as imposições das cidades e das corporações que ainda o mantinha na posição de artesão. Para realizar o "ofício da virtude", a corte fornecia todas as condições materiais e jurídicas para os artistas, instituindo a prática do mecenato.

> A posição de destaque reservada aos artistas nas cortes era decorrente das funções atribuídas às artes plásticas na representação do soberano. A necessidade de representação visual das cortes conduziu a medidas organizacionais que se revelaram importantes em termos institucionais. Na corte, pela primeira vez, existiram um estipêndio para a formação do artista, formas de agenciamento da arte e do artista, uma responsabilidade do Estado pela infraestrutura de construções, utilização de meios visuais no trabalho de persuasão profana e na representação do Estado. (WARNKE, 2001: 17)

E mais adiante, o mesmo autor nos diz que, com o declínio das cortes:

> (...) caiu por terra também um sistema normatizado de procedimentos materiais e intelectuais que havia dado suporte ao prestígio do trabalho artístico, embora ficasse preservada a avaliação do artista, feita por ele próprio e pelos outros, como um indivíduo superior, em razão de graças especiais. Todas as tentativas românticas de, por meio da reativação das formas de corporações, reconduzir o artista para a vida burguesa, malograram diante da consciência de sua plenipotência. (WARNKE, 2001:18)

Inicialmente, esse artista-gênio concebia intelectualmente a obra, delegando, em parte, a sua execução para seus aprendizes. Porém, havia substanciais diferenças entre o ensino-aprendizagem que ocorria ainda no *Quattrocento* e o que ocorria nas chamadas Academias de Arte, características do *Cinquecento*. O ensino da arte não era somente a transmissão de uma habilidade manual, mas abarcava também conhecimentos das ciências naturais e da filosofia.

> Se um dom concedido por Deus ou pela natureza não pode ser pago, então ele por princípio também não pode ser adquirido, por exemplo, por meio do serviço como aprendiz. No entanto, somente a aquisição de um determinado número de regras e técnicas pode tornar realizável uma virtude ou um gênio. Dessa forma, pertence ao artista nesse sentido enfático não apenas a *virtus* e o *ingenium*, mas também o saber, a técnica de execução, a *scientia*. (WARNKE, 2001:69)

Se a atividade artística é tida como um "dom divino", o ensino da arte nesse contexto só pode ser entendido como o aprimoramento de uma inclinação natural ou de uma força criativa inata através de um saber que é transmitido por um mestre: "*(...) uma inclinação natural à pintura necessita do ensino de um mestre. Um iniciante poderá, graças a seu "amor pela arte", desenvolver-se também "sem qualquer orientação de um mestre"; mas em geral o que acontece é que um jovem, justamente em consequência desse amor espontâneo pela pintura, tem necessidade de um aprendizado"* (WARNKE, 2001:71)

Cennino Cennini, um dos discípulos de Giotto, teria reunido e traduzido do grego para o latim as regras artesanais de seu mestre, tornando-as acessíveis. As fórmulas e as regras formavam um *"arcabouço teórico que já continha em embrião todos os temas essenciais de uma futura teoria da arte"* (WARNKE, 2001, p. 71), tornando a arte um produto da ciência. Não é apenas um produto manual (concepção ligada às corporações de ofício), mas também produto de uma atividade, de certo modo, filosófica, pois a arte era uma forma de pesquisar o significado da existência. Este é o espírito que distingue as Academias de Arte na Renascença.

Leonardo Da Vinci, segundo Pevsner (2005), teria proposto um programa de ensino, revolucionário para época:

> A perspectiva devia ser a primeira matéria ensinada; depois, o aluno seria iniciado na teoria e na prática da proporção; em seguida, começaria a exercitar-se na cópia de desenhos dos mestres, no desenho a partir de relevos, no desenho com modelo vivo

Fig.9: Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, 1503/6

> e, por fim, na prática de sua arte. (...) Prescrevia a necessidade de distinguir a arte do artesanato e defendia que se ensinasse ao pintor mais conhecimento da arte que a habilidade (PEVSNER, 2005:97).

Como podemos verificar neste no trecho exposto acima, até Michelangelo, a grande preocupação que atravessava o campo da arte e de seu ensino estava muito vinculada à sua diferenciação com o trabalho do artesão, ou seja, com o trabalho meramente manual. Dava-se ênfase ao intelectual em detrimento da prática que, em muitos aspectos e etapas (já que era de cunho artesanal), ficava a cargo dos aprendizes, ou seja, a realização de um trabalho se dava de maneira coletiva. Segundo Osinski (2002: 29), Michelangelo *"personaliza o inconformismo do produtor de arte com a diluição de seu trabalho"*. Aliando fortemente a questão da autoria com envolvimento direto e exclusivo do artista com sua obra, Michelangelo preconizava que era fundamental o artista criar e dar forma a toda a obra de maneira independente, *"desde a primeira até a última pincelada"* (HAUSER, 2010[1995]: 324).

Com a personalidade de Michelangelo, a imagem do artista descola-se completamente da do artesão, apesar de sua dedicação (agora individual) à parte manual de sua obra.

Fig.10: Michelangelo, *Moisés*, 1515

> Conta-se que certo dia Michelangelo pediu para falar com o papa para resolver um assunto importante, mas quando impediram de entrar, já na antecâmara, ele se sentiu humilhado de propósito pelos serviçais e imediatamente deixou Roma, recusando-se terminantemente a voltar. Na carta que enviou ao papa – pelo menos é o que ele conta, mais de trinta anos depois – Michelangelo escreveu que estava disposto a voltar sob certas condições. Caso contrário, o papa deveria abandonar toda esperança de vê-lo novamente. Mais tarde as coisas se arranjaram, mas nem o papa nem ele cederam um milímetro. Contudo, o simples fato de ter voltado com honras, em vez de ser punido, deve ter fortalecido e muito a posição de Michelangelo. (....) não poderia suscitar nem sustentar uma reverência tão extraordinária em todos os que o cercavam e para os quais trabalhava se ele [Michelangelo] mesmo não prezasse sua arte como uma profissão fundamentalmente distinta do ofício dos que o antecederam: os pintores e escultores do *Quattrocento*. (...) costumava dizer que queria ter por alunos jovens da nobreza e não plebeus, pois para ele, assim como para Leonardo da Vinci, pintar não era uma habilidade manual, mas uma expressão espiritual, como a poesia. Em uma de sua cartas, Michelangelo escreveu: 'Si dipinge col cervello, non colla mano' [Pinta-se com o cérebro, não com a mão]. É importante enfatizar isso, porque quando Michelangelo trabalhava – segundo o testemunho dos contemporâneos que o viram manejando o cinzel – ele se transformava no mais furioso dos trabalhadores, negligenciando todo o conforto e jamais recuando ante qualquer fadiga. (PEVSNER, 2005: 95-96).

Em 1561, em Florença, é fundada a *Academia Del Disegno* pelo grão-duque Cosimo I, por influência de Giorgio Vasari (considerado o primeiro historiador da arte), que tinha como um de seus mestres Michelangelo. Além do trabalho prático, os alunos dedicavam-se também aos cursos teóricos de geometria, perspectiva e anatomia. A *Academia Del Disegno*, além dos assuntos de educação, também era solicitada para dar consultas para as mais diversas questões artísticas como, por exemplo, recomendar artistas, opinar sobre a colocação de obras nos espaços públicos, confirmar licenças para exportação etc.

Outra iniciativa importante foi a de Zuccari que em 1593 fundou a *Academia di San Luca* (em Roma). Esta, além de adotar o programa de ensino de Vasari, introduziu o estudo do nu. Pevsner (2005) resume o ensino nas Academias do *Cinquecento*: *"Leonardo da Vinci não fundou nem concebeu a ideia de uma academia de arte, mas sua teoria aliada à personalidade de Michelangelo preparou o terreno para que Vasari e Zuccari pudessem erigir as primeiras academias de arte. Vasari, realçando a função de representação da academia, e Zuccari, privilegiando a função pedagógica, definiram claramente as duas prioridades que as academias de arte iriam propor-se no futuro*" (PEVSNER 2005:124)

Esse formato acadêmico de Vasari e Zuccari dominou a política artística e educacional nos três séculos seguintes. Vale apontar, inclusive, que o Brasil recebeu influência das academias francesas – tal como podemos acompanhar nos estudos de Barbosa (2009a) – que, por sua vez, tiveram nessas academias italianas seu modelo.

ESTRATO 2

Em 1648, ou seja, apenas oito anos antes de ser deflagrado o início da Grande Internação em Paris, é inaugurada na mesma cidade a *Academia de Pintura*, fundada por Le Brun. Essa instituição, a partir de 1664, transforma-se em Academia Real de Pintura e Escultura, órgão oficial de ensino das artes (sob supervisão do ministro de Belas Artes, Colbert) que serviu de instrumento de política do regime absolutista. Tal como em outras instâncias sociais, a arte e seu ensino passaram a sofrer de maneira incisiva o controle direto do Estado Absolutista.

Com a consolidação do Absolutismo, a arte torna-se de caráter acadêmico-palaciano, estilo conhecido como Maneirismo. O termo foi popularizado por Giorgio Vasari para designar graça, leveza e sofisticação. Mas, em torno da noção de maneirismo, também girava um tom pejorativo que a identificava como uma imitação decadente dos grandes mestres como Michelangelo e Rafael. No entanto, as características tidas como decadentes do maneirismo revelam que as fórmulas de equilíbrio isentas de tensão propostas pelo Renascimento já não eram mais adequadas. Esse relativamente curto momento artístico entre o Renascimento e o Barroco explicita a tensão dos elementos espirituais e físicos, sendo a expressão artística da crise que convulsionou toda a Europa ocidental no século XVI e que se estende a todos os campos da vida política, econômica e cultural, provocada com a invasão da Itália pela França e pela Espanha, as primeiras potências imperialistas dos tempos modernos. Depois da perda da hegemonia econômica italiana, do choque sofrido pela Igreja com a Reforma Protestante, não se podia mais manter a ilusão de estabilidade que caracterizou os diversos âmbitos da vida humana durante o período renascentista.

> Nada caracteriza melhor a perturbação da harmonia clássica do que a desintegração daquela unidade espacial que era a mais fecunda expressão da concepção renascentista de arte. A uniformidade de cena, a coerência topográfica da composição, a consistente lógica da estrutura espacial estavam para a Renascença entre as mais importantes condições prévias do efeito artístico de uma pintura. Todo o sistema de desenho em perspectiva, todas as regras de proporção e de tectônica eram simplesmente meios a serviço de um objetivo supremo de lógica e unidades espaciais. O maneirismo começa decompondo a estrutura renascentista de espaço e desmembrando a cena a ser representada entre partes separadas, não apenas externamente separadas, mas também internamente organizadas de modo diferente. Isso permite que diferentes valores espaciais, diferentes padrões, diferentes possibilidades de movimento predominem nas várias seções do quadro: numa, o princípio de economia, noutra o de extravagância no tratamento do espaço. (HAUSER, 2010[1995]:373)

Fig.11: Caravaggio, *A dúvida de Tomé*, 1599

Para Hauser (apud ARGAN, 2003), uma das maiores dificuldades de se pensar uma unidade maneirista se dá porque há um entrelaçamento entre o Renascimento, o Maneirismo e o Barroco. O Maneirismo, apesar de não ter propriamente uma unidade estilística, dissolve o objetivismo da Renascença, sem perder os encantos do ideal de beleza, e antecipa as distorções barrocas que retratam a luta do corpo para dar expressão ao espírito. Inclusive, para exemplificar essa dificuldade de distinção entre os estilos, sobretudo entre o maneirista e o barroco, *"alguns estudiosos explicam o maneirismo como uma reação ao primeiro barroco, ao qual reagiria, por sua vez, o barroco maduro, suplantando o maneirismo"* (HAUSER apud ARGAN, 2003:239). Assim, de qualquer modo, tendências maneiristas e barrocas aparecem amalgamadas, sendo que ambas nascem da crise espiritual dos decênios do século XV. Em um esforço de distingui-las, podemos indicar que no maneirismo um caprichoso refinamento intelectual, próprio dos renascentistas (motivo pelo qual era associada a certo artificialismo), ainda era predominante em relação à expressão que já se manifestava, mas que quando comparado às obras barrocas, não possuía a mesma intensidade expressiva.

Fig.12: Caravaggio, *Dionísio*, 1593/94

Essa intensa expressão barroca precisa ser entendida dentro do contexto de uma ideologia católica que, nesse momento histórico, está reagindo à Reforma Protestante (Contra-Reforma). Não se trata da expressão interior do artista, mas sim da expressão da força católica na luta doutrinária contra o protestantismo. Para os protestantes, o trabalho é um castigo do pecado original, mas esse castigo não salva os homens, não tem valor para além da vida terrena. Ao contrário, para os católicos, Deus criou os meios para a salvação e o trabalho é um deles, ou seja, a salvação é uma questão de ordem social e política.

> As poéticas barrocas retomam, revalorizam e desenvolvem a concepção clássica da arte como mimese ou imitação; a arte é representação, mas o objetivo da representação não é conhecer melhor o objeto que se representa, e sim impressionar, comover, persuadir (...). A arte é o produto da imaginação e sua finalidade precípua é ensinar a exercitar a imaginação. Ela é importante porque sem a imaginação não há salvação. Postular a salvação significa admitir que a salvação é possível, significa imaginar-se salvo, ou seja, imaginar-se além da contingência da realidade cotidiana. A imaginação é superação do limite: sem ela tudo é pequeno, fechado, estático, incolor; com a imaginação tudo é vasto, aberto, móvel, colorido. Mas isso não está na imaginação em si, e sim no sujeito que se aproxima da realidade e vivencia a experiência, com a capacidade de ver além das coisas em si, de relacioná-la com outras coisas e com o todo, de situá-la em um espaço e em um tempo mais vastos (...). A imaginação, que agora é reconhecida como faculdade que produz a arte, é muito diferente da fantasia ou do capricho. A imaginação tem uma finalidade: persuadir de que algo irreal possa tornar-se realidade. (HAUSER apud ARGAN, 2003: 239).

Fig.13: Gianlorenzo Bernini, *Êxtase de Santa Teresa*, 1645/52

A perspectiva renascentista desvirtua-se no Barroco. O espelho simétrico converte-se em lente deformadora. O modelo do homem vitruviano ou os invisíveis círculos, quadrados e triângulos que regulam as pinturas harmoniosas de Da Vinci, Michelangelo, Rafael e Botticelli dão lugar à sinuosidade das linhas curvas, espiraladas e elípticas que promovem uma sensação de instabilidade, de inquietude, de movimento ao quadro.

O quadro já não é, como queria Da Vinci, um vidro transparente, uma janela para o real. Ele havia dito nos seus cadernos de anotações: "A perspectiva não é senão uma visão de um objeto atrás de um vidro liso e transparente, na superfície do qual poderão ser assinaladas todas as coisas que estão atrás do vidro; essas coisas aproximam-se do olho sob forma de diversas pirâmides que o vidro corta" (...)no Barroco isso torna-se mais complexo. Nesse sentido é que As meninas de Velásquez é altamente intrigante e constitui um aprofundamento da questão do perspectivismo (...) Esse quadro é considerado um jogo, uma armadilha, um exercício de perspectivismo que o Barroco levou ao máximo, construindo labirintos com falsas entradas e saídas no quadro e na interpretação (...) No Renascimento, o mundo se reduz a um olhar, o olho do pintor é que ordena o universo, por isso ele geralmente está no centro do quadro; no Barroco, o olhar descentrou-se, a perspectiva é giratória (SANT'ANNA, 2000:43)

Fig.14: Diego Velázquez, *As meninas*, 1656

A idéia de descentramento ou estremecimento talvez sejam as que melhores palavras para sintetizarem este novo paradigma artístico que foi o Barroco; em consonância, inclusive, com a nova cosmologia da época, construída a partir dos estudos de Kepler. Este astrônomo alemão descobriu que a órbita de Marte (e por dedução, a da Terra também) não era circular, como se supunha e sim, elíptica. Sendo que o Sol encontrava-se em um dos focos da elipse. Não é por acaso que neste período surgem as anamorfoses (ou perspectivas secretas, conforme Albrecht Dürer), jogos visuais que tiram o ponto de fuga do centro para as laterais da perspectiva, alongando e deformando o objeto. Assim, a obra de arte não é mais mera representação da realidade, mas torna-se enigma ou segredo a

ser desvendado. As formas labirínticas, as metamorfoses, disfarces e inconstâncias também estão presentes nas obras literárias do período como em Shakespeare, Cervantes ou Molière. Autores que se valeram da figura da loucura para apresentar o jogo barroco: *Dom Quixote*, *Macbeth*, *Rei Lear* e *Dom Juan*.

Inspirados pelo excesso e pelo descentramento, os artistas e escritores barrocos já não podem mais inscrever suas obras num círculo, como outrora faziam, afinados com a cosmologia de Galileu. Os gestos são mais largos, lânguidos e intensos: as curvas revelaram suas imperfeições, tal como a superfícies das matérias. A própria palavra barroco estava inicialmente associada a pedras preciosas de muito valor, porém assimétricas (como algumas pérolas); ou seja, que não tinham uma forma arredondada perfeita, constituindo-se de elevações ou porosidades de uma superfície aparentemente lisa. A sensibilidade barroca levava ao êxtase, à instabilidade, ao arrebatamento frente à perplexidade do que é transitório, frente à morte. Porém, se o barroco é a expressão desse mundo que vacila e que procura na religiosidade a salvação, também não podemos deixar de acentuar o quanto também serviu como instrumento do governo – já que religião e poder sempre estiveram juntos (mas, nesse período, era mais evidente) – com a função de elevar o prestigio do monarca, ajudando a construir um mito em torno do poder da realeza. Como exemplo do auge do excesso e da opulência barroca, podemos citar o Castelo de Versalhes, fruto da ambição do Luís XIV, o Rei Sol ("o Estado sou eu"). Assim, como outras instâncias da época, a arte e seu ensino eram fortemente controlados pelo Estado.

> Todas as leis e regulamentações da estética classicista lembram parágrafos do código penal; o policiamento das academias é imprescindível para garantir sua observância universal (...). O governo deseja dissolver as relações pessoais entre artista e público e fazê-los diretamente dependentes do Estado. Quer pôr fim ao mecenato privado e à promoção de interesses e aspirações particulares por artistas e escritores. Doravante, terão de servir exclusivamente ao Estado, e às academias compete educá-los e mantê-los nessa posição subserviente (HAUSER, 2010[1995]: 464-465)

Porém, o Barroco – com suas volutas e dobras infinitas, com sua *"fluidez ou viscosidade que arrasta tudo para um declive imperceptível"* (DELEUZE, 1991: 210), mesmo servindo ao Estado, escapava da racionalidade pretendida, expressava o desmoronamento, a vertigem da condição humana. Assim como a loucura, as manifestações barrocas – mesmo com todo o policiamento – expressavam algo do humano que é indisciplinável, incontrolável. É neste campo de forças em embate que ocorre a "Grande Internação", como forma de controlar os excessos, as paixões desgovernadas. Foucault afirma: *"O internamento, esse fato maciço cujos indícios são encontrados em toda a Europa do século XVII, é assunto de 'polícia'. Polícia, no sentido preciso que a era clássica atribui a esse termo, isto é, conjunto das medidas que tornam o trabalho ao mesmo tempo possível e necessário para todos aqueles que não poderiam viver sem ele"* (FOUCAULT, 2004 [1961]: 63).

As motivações que impulsionaram as internações eram bem diversas da preocupação com a cura. Assim como em Paris, em toda a França, na Alemanha, na Inglaterra e na Itália, muitas das instituições de internamento se estabeleceram nos antigos leprosários. E, assim como os leprosários, os Hospitais Gerais, ainda que incluíssem visitas médicas, não tinham nenhum propósito terapêutico. Se havia um médico, é porque se teme a "febre das prisões", é porque se teme a contaminação de doenças naqueles que já estão internados.

A supressão da mendicância e da ociosidade eram as razões que nortearam o édito francês de 1656, que estamos tomando como exemplar de toda uma conduta europeia desse período:

> Fazemos expressa proibição a todas as pessoas de todos os sexos, lugares e idades, de toda qualidade de nascimento e seja qual for sua condição, válidos ou inválidos, doentes ou convalescentes, curáveis ou incuráveis, de mendigar na cidade e nos subúrbios de Paris, ou em igrejas e em suas

> portas, às portas das casas ou nas ruas, nem em nenhum lugar público, nem em segredo, de dia ou de noite. (apud FOUCAULT, 2004 [1961]:65)

Uma massa indiscriminada, considerada fonte de desordem social é engolfada pelo Hospital-Geral: pobres, vagabundos, desempregados, devassos, enfermos, libertinos, filhos ingratos, prostitutas, homossexuais, mágicos, suicidas, pais dissipadores, portadores de doenças venéreas, alquimistas, feiticeiras, cabeças alienadas, espíritos transtornados. Desta forma, a disseminação da internação tinha sentido moral e econômico num só tempo, já que todas as formas de marginalidade social são postas sob seu controle, situando a loucura no horizonte social da pobreza e, nele, toda a rede de significações relacionadas com incapacidade para o trabalho, falta de vontade, perigo e indisciplina. Mas, apenas o isolamento não era suficiente. Era preciso providenciar dispositivos que ocupassem os marginalizados, tornando-os instrumentos reguladores da economia.

> Não se esperou o século XVII para 'fechar' os loucos, mas foi nessa época que se começou a 'interná-los, misturando-os a toda uma população com a qual se lhes reconhecia algum parentesco. Até a Renascença, a sensibilidade à loucura estava ligada à presença de transcendências imaginárias. A partir da era clássica e pela primeira vez, a loucura é percebida através da condenação ética da ociosidade e numa imanência social garantida pela comunidade de trabalho. Esta comunidade adquire um poder ético de divisão que lhe permite rejeitar, como num outro mundo, todas as formas da inutilidade social. É nesse outro mundo, delimitado pelos poderes sagrados do labor, que a loucura vai adquirir esse estatuto que lhe reconhecemos. Se existe na loucura clássica alguma coisa que fala de outro lugar e de outra coisa, o é porque o louco vem de um outro céu, o do insano, ostentando seus signos. É porque ele atravessa por conta própria as fronteiras da ordem burguesa, alienando-se fora dos limites sacros de sua ética. (FOUCAULT, 2004 [1961]: 73).

A percepção clássica (séculos XVII e XVIII) associou a loucura a uma questão de moralidade, justificando, desta maneira, a transposição do louco para as casas de correção. O internamento não era um procedimento médico, mas uma prática social de exclusão de tudo que era considerado como desrazão, portanto, inumano. A loucura, junto às demais marginalizações, era percebida pelo homem clássico como bestialidade/animalidade, da qual ele, o homem clássico, estava livre e protegido por fazer uso de sua razão. A animalidade do homem, que outrora (na Antiguidade e mesmo na Idade Média) remetia a um saber transcendental, cósmico, ou aos poderes xamânicos, na Idade Clássica perde seu poder e despoja o homem do que nele pode haver de humano: *"Posso muito bem conceber um homem sem mãos, pés (...). Mas não posso conceber o homem sem pensamentos: seria uma pedra ou uma besta".* (PASCAL apud FOUCAULT, 2004 [1961]: 148). Percebida dessa forma, à loucura impõe-se um confinamento semelhante às jaulas para animais ferozes e só é possível dominá-la pela domesticação e pelo embrutecimento. A animalidade da loucura é entendida como aquilo que permite, inclusive, que o louco possa suportar as misérias da existência: fome, calor, frio e dor. Não é necessário cobri-los ou aquecê-los: *"As loucas acometidas por acesso de raiva são acorrentadas como cachorros à porta de suas celas e separadas das guardiãs e dos visitantes por um comprido corredor defendido por uma grade de ferro; através dessa grade é que lhes entregam comida e palha, sobre a qual dormem"* (COGUEL apud FOUCAULT, 2004 [1961]:150).

O Hospital Geral era uma espécie de zoológico, tornando a loucura em algo para ser visto, motivo de riso e piedade. Há dados (FOUCAULT, 2004 [1961]: 147) que indicam que o Hospital Geral de Bicêtre recebia por dia em torno de duas mil pessoas que vinham ver as atitudes bizarras e as condições de vida desses infelizes. Sabe-se também que Coulmier, diretor de Chareton, organizava famosos espetáculos teatrais em que os loucos (dentre eles, Sade) ora representavam, ora eram espectadores observados por uma elite cortesã.

Fig.15: William Hogarth, Três gravuras da série *A Rake's Progress*, 1735

O pintor e gravurista do século XVIII, William Hogarth, retrata um Hospital Geral desse momento artístico. Em 1733, Hogarth, conhecido pelo cunho moralista de suas obras, completa a série de oito pinturas intitulada *A Rake´s Progress*, que em seguida foram gravadas e publicadas em 1735. Nessa série de trabalhos (tanto na pintura, como na gravura), vemos a ascensão e declínio do jovem Tom Rakewell, herdeiro de um rico aristocrata e que perde todo seu dinheiro em bebidas, orgias e jogos, terminando sua vida em Bedlam, um hospício de Londres, ilustrando a percepção clássica que atrelava fortemente loucura ao desvio moral.

ESTRATO 3

É dentro desse espaço (Hospital Geral), criado pela sensibilidade do século XVIII, que a loucura, na modernidade (século XIX e XX, segundo cronologia foucaultiana), será destacada dos diferentes grupos que com ela foram exilados. Sua designação posterior e moderna como "alienação" ou "doença mental" não foi resultado direto de uma espécie de progresso do conhecimento. A condição de possibilidade para que a loucura torne-se "doença mental" está no gesto moralista que a segregou. Uma vez já distanciada e separada, ela poderá, na modernidade, converter-se em objeto de conhecimento científico.

> Anexando aos domínios da desrazão, ao lado da loucura, as proibições sexuais, as interdições religiosas, as liberdades do pensamento do coração, o Classicismo formava uma espécie de experiência moral da desrazão que serve, no fundo, de solo para o nosso conhecimento científico da doença mental. Por esse distanciamento, por essa dessacralização, perfaz ele uma aparência de neutralidade que já é comprometida, porque só alcançada no propósito inicial de uma condenação. (FOUCAULT, 2004 [1961]: 107)

No entender de Foucault, é a justaposição da hospitalização ao internamento que constitui um dos problemas de se abordar a loucura como doença mental. Isso porque, apesar das casas de correção terem se tornado casas de cura (campo próprio do saber médico-científico), carregaram consigo todo o estigma moral da Era Clássica. Essa moralidade, que identificava e segregava os desviantes sociais, foi o que permitiu a elaboração de toda a psicopatologia e de seu tratamento com pretensões científicas.

A psiquiatria nasce dentro das reformas sociais operadas pela Revolução Francesa a partir do ano de 1789. O Absolutismo não dava suporte às mudanças sociais que a burguesia francesa ansiava, já que não tinha condição de competir com a Inglaterra, que já estava em franca Revolução Industrial e, além disso, não tinha nenhuma possibilidade de acesso ao poder. A Revolução Francesa foi essencialmente um movimento burguês que aboliu a servidão e os direitos feudais (ainda presentes numa França atrasada) e proclamou os "princípios universais", a partir das ideias iluministas de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" (*Liberté, Egalité, Fraternité*), frase de autoria de Jean-Jacques Rousseau.

"

Fig.16: Eugène Delacroix, *A liberdade para o povo*, 1830

No reinado de Luís XIV ninguém se atrevia a abrir a boca, no de Luís XV todo mundo murmurava e agora todos falam em voz alta, de um modo absolutamente livre e natural" (RICHELIEU apud HAUSER, 2010[1995]:501). Essa nova disposição de espírito também tem reflexos na arte desse período, que se desloca definitivamente das cortes para as cidades, e que é conhecida como Neoclassicismo. O estilo artístico já não valorizava o excesso e a opulência que caracterizaram o Barroco, nem a frivolidade do Rococó. Ele se expressava pela moderação e era norteado pela razão iluminista. O retorno aos ideais gregos e romanos marcaram o Neoclassicismo, como o próprio nome já indica; mas, em vez de retratar cenas mitológicas ou mesmo cenas que enalteciam a figura do rei, era um arte "politicamente correta", patriótica aos olhos da burguesia. Como Goethe a descreveu: *"agora se quer heroísmo e virtudes cívicas"* (apud BOSWELL e STRICKLAND, 1999:68).

Fig.17: Jacques-Louis David, *A morte de Marat*, 1793

O artista e revolucionário ativo Jacques-Louis David, por meio de seu quadro *A morte de Marat*, representa de forma eloquente a estética visual do período, que pode ser descrita do seguinte modo: *"A linha mestra do estilo neoclássico eram figuras serenas, desenhadas com exatidão, que apareciam em primeiro plano, sem ilusão de profundidade dos relevos romanos. A pincelada era suave, de modo que a superfície da pintura parecia polida e as composições eram simples, para evitar o melodrama rococó"* (BOSWELL e STRICKLAND, 1999: 68).

Exemplo de virtude cívica, Philippe Pinel, médico, matemático, filósofo e enciclopedista, assume a direção do Bicêtre em 1793 e realiza o gesto mítico que marcaria um novo momento na abordagem da loucura: Pinel desacorrenta os loucos. É conhecido o diálogo entre Pinel e Couthon, importante autoridade da Revolução Francesa. Diz-se que Couthon, inspecionando Bicêtre, teria perguntado a Pinel: *"Cidadão, será que você mesmo não é louco, por querer libertar semelhantes animais?"*, ao que Pinel respondeu: *"Cidadão, tenho a certeza de que esses alienados só são tão intratáveis somente porque são privados de ar e liberdade"* (FOUCAULT, 2004 [1961], p. 460). Anos depois, em 1876, o artista Tony Robert-Fleury retrata esse momento histórico considerado como o marco do nascimento da Psiquiatria, em sua obra *Pinel desacorrentando os alienados*, de acordo com padrões neoclássicos de representação, mas já apresentando traços românticos, pois expressava os valores burgueses de liberdade.

Fig.18: Robert Fleury, *Pinel desacorrentado os loucos*, 1837/1912

O fenômeno romântico encontra suas raízes na aristocracia do início do século XVIII e tem sua expressão máxima com a figura do "bom selvagem", já na época da Revolução Francesa. Segundo Nobert Elias (2001), apesar de a aristocracia burguesa incorporar modelos de condutas tipicamente cortesãos, isto é, modos de agir milimetricamente regulados por regras de contenção de afetos comuns à corte, ondas de nostalgia em relação à vida bucólica pululavam no imaginário da época. Encurralada por perucas e vestes, a aristocracia via-se privada das paixões e da vida livre e simples do campo. Coagida pelos princípios da razão, vislumbrou no campo da arte uma fuga para o mundo onírico. A partir desse traço romântico, ao longo da história, a arte vai se constituir como o lugar para a expressão dos afetos. Pouco a pouco, parte das concepções de arte irá migrar do campo da representação para o da expressão, como veremos no nascimento dos "ismos" no final do século XIX e início do XX.

Mas, por hora, voltemos aos tempos revolucionários e às propostas de Pinel,[6] que aderiram ao ideário iluminista, sendo representadas em termos de "liberdade" dentro do hospício, uma pretensa "igualdade" entre sãos e doentes, e "fraternidade" através da filantropia. Pinel publica, em 1801, o seu *Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental*, apontando para a possibilidade de um tratamento para a loucura ao proporcionar outras experiências, consideradas mais humanizadas, a partir das quais o louco poderia retificar suas atitudes e seus comportamentos. Para o pensamento do século XVIII, a loucura não é mais desrazão: existe uma razão que foi perdida na loucura e o tratamento oferecido pretendia recuperá-la. Hegel, leitor de Pinel, considera que a alienação mental

[6] É importante ressaltar que o alienista William Tuke, contemporâneo de Pinel, também promovia o tratamento moral dos loucos no Retiro de York, Inglaterra.

"não é a perda abstrata da razão (...) mas um simples desarranjo do espírito, uma contradição na razão que ainda existe, assim como a doença física não é a perda abstrata, isto é, completa, da saúde" (HEGEL apud FOUCAULT,2004[1961]:476). Assim, pode-se dizer que essa forma de conceituar a loucura (como alienação), apesar dos inúmeros questionamentos e críticas que o Movimento Antimanicomial irá fazer no final do século XX, trouxe a loucura novamente para a esfera do humano. A loucura, a partir do século XIX, não é mais bestialidade. Ela passa a ser apreendida como uma possibilidade humana de existência. Com Pinel, segundo Amarante (1996:42):

> (...) a loucura passa a receber definitivamente o estatuto teórico de alienação mental, que imprimirá profundas alterações no modo como a sociedade passará a pensar e a lidar com a loucura daí por diante. Se, por um lado, a iniciativa de Pinel define um estatuto patológico para a loucura, o que permite com que esta seja apropriada pelo discurso e pelas instituições médicas, por outro, abre um campo de possibilidades terapêuticas, pois, até então, a loucura era considerada uma natureza externa ao humano, estranha à razão. Pinel levanta a possibilidade de cura da loucura, por meio do tratamento moral, ao entender que a alienação é produto de um distúrbio da paixão, no interior da própria razão, e não a sua alteridade.

Basicamente, o tratado de Pinel apresenta dois problemas centrais: o estabelecimento de um campo de pesquisa capaz de identificar as diversas manifestações da loucura e curá-las através do tratamento moral, cujo norte terapêutico era recuperar a razão perdida. O principal recurso terapêutico pineliano é o isolamento: se o que abala a razão do homem é o meio social ou os hábitos moralmente questionáveis, o afastamento do enfermo desse meio pretende restituir as condições para que ele possa recuperar sua razão, que está dominada pela loucura que o acomete. Assim, o manicômio (ou asilo) não é apenas o lugar de tratamento, mas o próprio tratamento, seu remédio. Segundo Castel (1976:86), *"a sequestração é a primeira condição de qualquer meio, toda a medicina mental".* A própria arquitetura manicomial, como parte integrante do tratamento, foi estrategicamente pensada para conter, vigiar e corrigir o doente, como acompanhamos na descrição do Panóptico (projetado por Jeremy Bentham no século XIX) que Foucault realiza:

> Na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central e, em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado (...). Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 2008 [1975]:166).

A liberdade, um dos pilares da Revolução, é pensada no tratamento moral imposto em relação à loucura e não ao regime de isolamento. Os loucos foram libertados das correntes e dos porões, mas não do manicômio. *"É entre os muros do internamento que Pinel e a psiquiatria do século XIX"*, escreve Foucault (2004 [1961]:48), *"encontrarão os loucos: é lá – não nos esqueçamos – que eles os deixarão, não sem antes se vangloriarem por terem-nos 'libertado'".*

O tratamento moral imposto dentro do regime de isolamento tinha na vigilância e na disciplina constantes – principalmente pela via do trabalho manual ou no campo (laborterapia) – instrumentos importantes contra os maus hábitos, formas de ocupar a consciência do doente para conter as falsas ideias ou delírios.

Quando a sensibilidade da modernidade separa a loucura das demais marginalidades – transformando-a em alienação ou doença mental – na verdade, segundo leitura foucaultiana, estava separando os produtivos dos

não produtivos dentro do sistema capitalista. Diferente dos vagabundos, miseráveis, libertinos e prostitutas – que podiam corresponder à lógica produtiva (podendo ser absorvidos como mão de obra nas fábricas); o louco, a princípio, não atendia às exigências capitalistas (FOUCAULT, 2004/2011 [1961/1979]). Porém, de qualquer maneira, o trabalho asilar procurava produzir "corpos dóceis e úteis", seguindo o pensamento capitalista. A partir de referências entendidas como humanitárias, Pinel (apud FOUCAULT, 2004[1961]: 488) afirma: *"o meio mais seguro e talvez a única garantia da manutenção da saúde do bom comportamento e da ordem, é a lei de um trabalho mecânico rigorosamente executado".*

> No interior de disciplinas com nomes variados – ergoterapia, laborterapia, praxiterapia – o trabalho como instrumento de tratamento foi desenvolvido e aperfeiçoado, acompanhando as transformações da psiquiatria. (...) Em quase todos eles *[asilos]* se mantiveram apenas como exploração do trabalho de pacientes, em serviços de manutenção da própria instituição. Em outros, atividades monótonas e repetitivas eram realizadas, na tentativa de se combater a ociosidade e o vazio provocados pela situação de internação (LIMA, 2004:4).

Valendo-se dos princípios da História Natural (sobretudo da Botânica), que compreende o conhecimento como um ato de classificação, separação e agrupamento dos fenômenos; Pinel, além de organizar um espaço reservado para o tratamento (que passa a ser chamado de manicômio ou asilo), também formula uma nosografia psicopatológica. Tal como Foucault (2008 [1963]) nos esclarece em sua obra *O Nascimento da Clínica*, Pinel segue a tradição da clínica do olhar, pois conhecer a loucura é observar, descrever e classificar aquilo que, às vistas do médico, parece estranho ao padrão moral. No entanto, apesar dessa forma metódica de Pinel proceder, não ter um substrato orgânico que justificasse a causa da doença mental era um problema para a ciência médica positivista. Pinel, apesar de admitir que em alguns casos a moléstia orgânica era evidente, insistia que as causas não deviam ser buscadas na anatomia ou em disfunções corporais, afirmando que a explicação estava nas degradações morais da sociedade. Esquirol (apud AMARANTE, 1996:52), seguidor das propostas pinelianas, enuncia: *"para curar a loucura não é mais necessário conhecer a sua natureza, do que é necessário conhecer a natureza da dor para empregar com sucesso os calmantes e os sedativos".*

Para os parâmetros científicos da modernidade, as formulações pinelianas de desvio moral da loucura não eram suficientes: era necessária a existência de um substrato físico, orgânico, anatômico para a doença mental. Pessotti (1996) esclarece que em toda a história da Psiquiatria podemos verificar uma constante oposição entre mente-corpo/psíquico-físico. Sempre houve esse embate entre as vertentes do "tratamento moral" e do "tratamento físico" (organicista/anatomoclínico), sendo que, ao longo dos tempos, é a vertente organicista que ganha força sem que, no entanto, seus dispositivos terapêuticos não deixassem de ser moralizantes, configurando-se em práticas violentas de punição e castigo.

O médico inglês Joseph Mason Cox utilizava para o tratamento físico dos doentes mentais sob seus cuidados, uma máquina elaborada por Erasmus Darwin conhecida como *"swing"* ou "balanço". Tratava-se de um aparelho com cordas presas ao teto e, a meia-altura distante do solo, fixava-se nessas cordas uma maca ou uma cadeira. Prendia-se o paciente (ou na maca ou na cadeira) e colocava-se este dispositivo para girar. Cox analisa os resultados terapêuticos dessa máquina:

> Um dos efeitos mais constantes do balanço é um maior ou menor grau de vertigem, acompanhada de palidez, náusea, vômito e frequentemente evacuação da bexiga (...) essas alterações necessariamente resultam da ação exercida sobre os órgãos da sensibilidade, o cérebro e o sistema nervoso, e provam que o remédio age sobre a sede da doença; mesmo que a causa próxima não se possa determinar. Como o vômito tem sido considerado, de longa data, entre os mais eficazes

> remédios para a loucura, se o balanço produzisse apenas esse efeito, suas propriedades já seriam valiosas(...) A impressão causada na mente pela lembrança de seus efeitos corporais é outra importante propriedade do balanço; e o médico frequentemente poderá apenas ameaçar a sua aplicação para assegurar o cumprimento de sua vontade, visto que nenhuma espécie de punição é mais eficaz. (COX apud PESSOTTI, 1996: 220-21)

Havia versões "aperfeiçoadas" desse balanço, segundo alguns psiquiatras da época. Benjamin Rush, docente da Universidade da Pensilvânia, adaptou dispositivos mecânicos no balanço para produzir vertigens e choques. Rush também foi o inventor do "*tranquillizer*": uma cadeira de madeira na qual o paciente era imobilizado pelos pés, cintura, peito, braços e cabeça. Depois, uma caixa era colocada na sua cabeça, vedando sua visão. O paciente imobilizado ficava trancado numa sala escura e sem som durante horas.

A medicina mental oitocentista inventou incontáveis parafernálias para o tratamento organicista: vomitórios, purgantes, sanguessugas, capacete de gelo, camisas de força, inoculação de varíola e malária, ingestão de metais (metaloterapia interior), magnetismo, banhos, duchas, além da administração de diversas substâncias químicas. A água, cúmplice da loucura desde épocas imemoriáveis, é, no mundo moral do asilo, instrumento de tratamento e punição:

> Em meados do século XVIII, Pomme tratou e curou uma histérica fazendo-a tomar 'banhos de 10 a 12 horas por dia, durante 10 meses. Ao término desta cura contra o ressecamento do sistema nervoso e o calor que o conservava, Pomme viu 'porções membranosas semelhantes a pedaços de pergaminho molhado ... se desprenderem com pequenas dores e diariamente saírem na urina, o ureter do lado direito se despojar por sua vez e sair por inteiro pela mesma via'. O mesmo ocorreu *"com os intestinos, que, em outro momento, se despojaram de sua túnica interna, que vimos sair pelo reto"*. O esôfago, a traqueia-artéria e a língua também se despojaram e a doente lançara vários pedaços por meio de vômito ou de expectoração. (FOUCAULT, 2008 [1963]:V)

Considera-se que com Morel e sua "teoria das degenerações" houve uma conciliação entre as duas vertentes sobre as causas da doença mental: hábitos e ambientes moralmente questionáveis (como o uso de álcool, famílias desregradas, devassidão) desgastavam o organismo com implicações hereditárias, produzindo uma linhagem de degenerados, concepção que está na base da eugenia.

Entretanto, ao longo do tempo estabeleceu-se de maneira quase hegemônica a abordagem organicista/ física (sem dúvida, impregnada de valores morais) na Psiquiatria, seja porque o tratamento moral exigia tempo e disposição dos médicos que, com a massificação dos asilos, ficavam a cargo, cada um, de quatrocentos a quinhentos pacientes em média, seja porque a descoberta de Bayle, datada de 1822, parece ter convencido definitivamente os psiquiatras das determinações orgânicas da loucura. Bayle localizou a lesão cerebral da paralisia geral progressiva (PGP) e, como essa moléstia era acompanhada de sintomas psíquicos (perda de memória, delírios megalomaníacos ou melancólicos) e sintomas neurológicos (palavras confusas, pupilas imóveis, tremores), foi suficiente para se provar que todas as doenças mentais deveriam ser causadas por lesões ou disfunções no sistema nervoso, mais especificamente: *"toda a doença mental é uma doença no cérebro"*, segundo a fórmula de Wernicke (apud JACCARD, 1981:54). Para corroborar com esta essa concepção (e também fortalecendo o imaginário sobre o desvio moral da loucura), em 1857, comprovou-se a natureza sifilítica da PGP: *"sua origem 'vergonhosa' foi naturalmente explorada, pelas autoridades morais e religiosas, como uma demência mortal que vinha castigar o pecado"* (JACCARD, 1981: 56).

Persistindo em fazer coincidir o mapa das doenças mentais com o das anomalias cerebrais, o psiquiatra alemão Kraepelin, considerado o primeiro psiquiatra propriamente moderno, elabora uma classificação sintomatológica

longa, pormenorizada e decididamente organicista da loucura na obra *Compêndio*, publicada em 1883 e que, nas reedições posteriores, recebe o nome de *Tratado de Psiquiatria*. Kraepelin considera que os diversos sintomas resultam da ação de fatores como idade, sexo, hábitos, agentes físicos ou psicossociais com uma condição constitucional preexistente e decisiva. Assim, a doença mental é compreendida como a interação de fatores exógenos e endógenos, mas os elementos exógenos disparadores da doença só têm efeito se existir uma predisposição hereditária, articulando-se com a teoria da degeneração. Com Kraepelin, a noção de periculosidade em torno da loucura acentua-se devido à inserção das psicopatias na classificação geral das doenças mentais:

> Todo alienado constitui um perigo permanente para aqueles que o cercam e sobretudo para si mesmo: um terço, pelo menos, dos suicídios relaciona-se com perturbações mentais; os crimes passionais, os incêndios, mais raramente as agressões, os roubos e os estelionatos são cometidos por alienados. São numerosas as famílias onde um membro doente foi causa da ruína, desperdiçando sua fortuna sem reflexão ou vendo-se na impossibilidade de administrar seus negócios e de trabalhar, em consequência de uma prolongada enfermidade. Uma pequena parte desses incuráveis apenas tem uma morte rápida. A grande maioria continua a viver durante anos e cria assim, para a família e o Estado, uma carga cada vez mais pesada, cujas consequências ressoam profundamente sobre nossa vida social. É por isso que se impõe, cada vez mais, ao médico que quer permanecer à altura de sua tarefa o dever de familiarizar-se, na medida do possível, com as manifestações da loucura, embora os limites de seu poder sejam bastante restritos ante um adversário tão temível. (KRAEPELIN apud JACCARD, 1981:57)

Para enfrentar tal adversário, a medicina mental organicista continuou a preparar uma terapêutica igualmente assustadora. Em 1938, o professor de psiquiatria Ugo Cerletti vem a saber que porcos de um matadouro de Roma eram degolados após sofrerem uma descarga de 125 volts, que os deixava inconscientes e resolve experimentar os efeitos desse coma epiléptico no humano. Um pouco antes, em dezembro de 1935, o neurologista português Egas Moniz faz a primeira operação cerebral por motivos psiquiátricos, após observar que macacos que haviam sofrido o seccionamento das fibras dos lobos pré-frontais pareciam suportam melhor a frustação e ficavam mais calmos. Egaz Moniz recebe o prêmio Nobel de Medicina, em 1949, por tal cirurgia.

Antes do eletrochoque e da lobotomia, outros procedimentos corriqueiros no trato do doente eram o choque cardiazólico e o coma insulínico, que levavam o paciente a ter crises epiléticas ou a entrar em coma, muitíssimas vezes, levando ao óbito.

Com o surgimento dos primeiros neurolépticos a partir de 1950 (como a clorpromazina e a reserpina) houve um considerável avanço na clínica psiquiátrica, justamente por diminuírem intervenções violentas como as já descritas (apesar de existirem instituições médicas que ainda realizam o eletrochoque, ainda que com mais parcimônia e cautela). Esses medicamentos agiam de maneira mais eficaz sobre os sintomas indesejados, mas – pelo menos os psicofármacos de primeira geração – deixavam os pacientes letárgicos (eram praticamente camisas de força químicas). Hoje, a indústria farmacológica vem produzindo psicotrópicos cada vez mais potentes e precisos, que reduzem ou eliminam os sintomas sem causar tantos efeitos colaterais, constituindo-se em um recurso importante no trabalho em Saúde Mental. Mas, atualmente, a crítica incide sob o uso muitas vezes abusivo e indiscriminado dessas substâncias, numa sociedade em que há o imperativo da felicidade e do sucesso e na qual o mínimo de sofrimento psíquico é intolerável.[7]

[7] Sobre esse assunto, que pode nos sugerir uma espécie de "indústria da loucura", mas que não cabe ser explorado para as finalidades desta dissertação, recomenda-se a leitura de: ANGELL, M. *A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Fig.19: Francisco Goya, *Saturno Devorando um filho*, 1819/23

Neste ponto do presente texto, já avançamos bastante em relação a algumas transformações ocorridas no entendimento e no tratamento da loucura. Ainda há muito a dizer sobre isso, mas, para o momento, retomemos as questões relativas ao universo das artes visuais a partir do século XIX, para também acompanharmos as mudanças nesse campo e percebermos as ressonâncias dessas mudanças artísticas com a loucura.

Desde o século XVIII (mas, principalmente, a partir do século XIX), começa a despontar no horizonte social e artístico um desconforto em relação à ordem clássica.

Fig.20: Heinrich Füssli, *Louca Kate*, 1806/07

Contra a natureza transformada em jardim, ou seja, racionalizada e domesticada (como a do Palácio de Versalhes), anseia-se por uma natureza selvagem, na qual o indivíduo, livre das amarras e constrangimentos sociais, podia se expressar. Porém, o Romantismo (movimento artístico de natureza burguesa), que irá abrir uma espécie de clareira para algumas gerações artísticas futuras, expressa-se ainda segundo normas neoclássicas de composição. A natureza é uma fonte de inspiração para o artista romântico que transmite seus sentimentos ou sensações a partir de uma técnica acadêmica. O conteúdo subjetivo surgia permeado pelos princípios ordenadores e convencionais (sistema de símbolos, perspectiva, anatomia, uso de luz e sombra) de tradição clássica. Como exemplos mais típicos de obras desse período, podemos citar trabalhos como o de Delacroix. Para ilustrar as imagens da loucura que circulavam então, citamos Heinrich Füssli (*Louca Kate* e *O pesadelo*), imagens que de algum modo resgatam a "experiência trágica da loucura". O Romantismo, de uma maneira geral, recupera a dimensão trágica e frágil da condição humana, filiando-se a estéticas anteriores que expressam aspectos desconcertantes, vertiginosos ou mais dionisíacos.

Segundo Argan (1999), o neoclassicismo e o romantismo estão interligados na modernidade, uma vez que estabelecem uma tensão não só no campo artístico, mas em toda a mentalidade de uma época: de um lado, as manifestações neoclássicas banhadas pelos ideais iluministas; de outro, como reação à razão extremada, o culto à expressão romântica da subjetividade que buscava na natureza uma espécie de refúgio, dividiam o espírito burguês. A crescente industrialização e urbanização, os movimentos populares tornaram-se cada vez mais enérgicos e na arte percebe-se, pelo menos em parte, uma inflexão: há uma rejeição da arte pela arte e o Realismo aparece como um contrapondo importante, tanto frente à visão romântica, como neoclássica, pois ambas tendiam a idealizar a realidade.

Entre o fim da Era Napoleônica e o ano de 1848, há uma mobilização para que as conquistas da Revolução Francesa fossem preservadas (já que se corria o risco do retorno monárquico ao poder na França e a garantia das referidas conquistas valia para toda Europa, já que os princípios da Revolução tiveram repercussão no continente como um todo) e também há um acirramento de interesses burgueses e populares devido à crise econômica geral

provocada pelas dificuldades na produção agrícola e industrial. O período, marcado por uma série de revoluções, fomentou no campo artístico a consciência da estreita relação entre arte e povo, entre arte e sociedade, entre arte e política. É neste contexto que De Sanctis escreve:

> Eu dizia: "O estilo é a coisa", e entendia por coisa aquilo que, mais tarde, foi chamado de argumento ou conteúdo. Se o estilo é a expressão, esta extrai a sua substância e o seu caráter da coisa que se deseja exprimir: nela está a sua razão de ser ... Mas a coisa não devia ser considerada de uma maneira isolada. A coisa vive no espaço e no tempo, que formam a sua atmosfera, haurindo modo e cor deste ou daquele século, desta ou daquela sociedade. Esses elementos tinham enorme importância na determinação do estilo. Exprimir a coisa em sua verdade, isso era o estilo (DE SANCTIS apud MICHELI, 2004: 9).

Courbet partia dessa concepção de arte, sendo considerado um dos precursores da arte moderna. Retratava a vida no campo, o cotidiano da modernidade, mas diferentemente da tradição romântico-burguesa, seus trabalhos não idealizavam uma vida pastoral tranquila, na qual a natureza era fonte constante de bem-estar. Pelo contrário, sua intenção era retratar essas cenas "tal como eram". *"Renegando o ideal falso e convencional, em 1848, ergui a bandeira do Realismo, a única que coloca a arte a serviço do homem"* (COURBET apud MICHELI, 2004: 12)

Fig.21: Gustave Courbert, *Os quebradores de pedra*, 1849

> Os que tinham apoiado o romantismo e o classicismo saíam derrotados pela força histórica destas convicções. O homem, além das exaltações místicas e das abstrações acadêmicas, 'sem coturnos nos pés nem auréolas na cabeça', tornava-se o centro da nova estética. Nascia o socialismo científico, o espírito da ciência difundia-se em cada disciplina, os progressos da técnica davam um cunho diferente à vida, a exigência de uma visão forte e verdadeira impunha-se em todos os campos. Assim, o realismo tinha origem nesta densa confluência de circunstâncias históricas e, para os realistas, justamente, o homem era o eixo em torno do qual se reuniam todas essas circunstâncias. Regra fundamental do Realismo era, então, a ligação direta com todos os aspectos da vida, mesmo com os aspectos mais imediatos e cotidianos: nada de mitologia, nada de quadro de evocação histórica, nada da beleza convencional dos padrões clássicos. (MICHELI, 2004: 12)

O ano de 1848 é também o ano da publicação do *Manifesto Comunista* de Marx e Engels. Nesta obra, os autores realizam uma análise histórica na qual distinguem as várias formas de opressão social durante os séculos e situam a burguesia moderna como uma classe opressora. Nesse sentido, as obras de Courbet – considerado um pintor socialista (apesar de nunca ter se manifestado claramente sobre o seu posicionamento político) – tiveram uma recepção ambígua no Salão de 1849, com o quadro *Depois do jantar em Ornans*. Por um lado, recebeu uma medalha que lhe isentava de submeter trabalhos ao comitê de seleção nas exposições futuras; por outro, recebeu críticas como as de Louis Peisse: *"ninguém conseguia arrastar a arte para a sarjeta com maior virtuosismo técnico"* ou ainda, *"a nação está em perigo... a pintura [de Courbet] é um motor de revolução"* (BLAKE; FRASCINA, 1998:73).

Fig.22: Gustave Courbert, *A origem do mundo*, 1866

O crítico de arte e defensor de Courbet, Jules-Antoine Castagnary, escreveu que *"o objetivo da pintura é expressar, segundo a natureza dos meios à sua disposição, a sociedade que a produziu"*(apud BLAKE e FRASCINA, 1998:55). Consonante com

essa posição de Castagnary está Baudelaire, para o qual o que deveria ser trabalhado nas obras de arte do final do século XIX era a experiência da modernidade. Para Baudelaire, Paris era *"(...) 'rica em temas poéticos e maravilhosos´: a insipidez uniforme das roupas das pessoas, o fênomeno moderno do 'dândi' que reage contra essa insipidez, os 'temas privados' da prostituição e da criminalidade, o novo flâneur que passeia pela cidade 'vegetando no asfalto' e procurando o anonimato da multidão, um asilo para todos os que estão às margens da sociedade – econômica, social e intelectualmente"* (BLAKE; FRASCINA apud FRASCINA et alli (Org), 1998:53). Era essa *"experiência perpetuamente transformadora, em que tudo o que antes parecia 'sólido' e certo, 'desmancha no ar'"*, nas palavras de Marx e Engels (apud BLAKE; FRASCINA, 1998:55) que deveria ser explorado nas obras de arte dese período.

Clark (2004) considera que o processo de haussmannização – reconstrução de Paris realizada pelo prefeito Haussman no final do século XIX – foi um dos aspectos condicionantes do surgimento da arte moderna. Graças a ele, houve a expulsão de toda população indesejada do centro da cidade para abrigar uma Paris panorâmica, unificada, teatral, espetacular e plana. Segundo relato da época:

> *A linha reta (...) matou o pitoresco, o inesperado. A rue de Rivoli é um símbolo; uma rua nova, longa, larga, fria, frequentada por homens tão bem-vestidos, afetados e frios quanto as próprias ruas... Não há mais casacos de muitas cores, não há mais canções extravagantes nem discursos extraordinários. O dentista a céu aberto, os músicos andarilhos, os mendigos filósofos, os malabaristas, os Hércules do norte, os tocadores de realejo, os vendedores de serpentes doentes, os exibidores de focas que dizem "papa" – todos eles imigraram. A rua só existia em Paris, e a rua está agonizando...* (MARC-CONSTANTIN apud CLARK, 2004:85)

Este pitoresco inesperado deslocou-se para a periferia, constituindo-se no lugar, por excelência, de vasto repertório de temas tipicamente modernos, assim como a própria cidade de Paris inacabada, cheia de terra, lamacenta e com vestígios de demolições.

> Não era incomum que um pintor, na década de 1880, escolhesse um tema como esse [da periferia] e o considerasse moderno e poético. Havia uma crença no século XIX de que a cidade revelava seus segredos em tais lugares, e de que o curioso território entre a cidade e o campo – a *banlieue* [subúrbio], como os parisienses o chamavam – tinha poesia própria e aguçava a sensibilidade do observador sonhador para o significado de ser burguês ou *campagnard* [caipira]. (CLARK, 2004: 62)

A arte deveria versar sobre o fugidio, o transitório, a contradição, o cotidiano e o inusitado que caracterizava a vida moderna, tal como Coubert fazia. Mas o pintor que melhor representava as ideias de Baudelaire era Manet.

A formação artística, no século XIX, seguia os parâmetros da *École des Beaux-Arts* (antiga *Academia Real de Pintura e Escultura* – fundada por Le Brun em 1648 – que era gerenciada pelo Estado e que em 1816 é rebatizada como *Académie*). Os jovens artistas eram restringidos nas suas escolhas de temas (que em grande parte giravam em torno de assuntos históricos) e nos aspectos formais de execução de uma obra. Até o ano de 1863, o currículo da *École* oferecia aulas de desenho, anatomia, perspectiva e história antiga, mas não ensinava pintura. O foco estava no desenho, por ser considerado uma atividade menos manual que a pintura. Os artistas, como intelectuais, deveriam ser capazes de projetar ou compor uma obra de maneira clara e harmoniosa para

destacar o significado pré-estabelecido do quadro. A formação na *École "sustentava uma ideologia completa da arte: um conjunto de premissas, crenças e atitudes sobre o que a arte deveria ser, o que fazia de um pintor um artista, onde a arte se enquadrava na sociedade e em que tipo de sociedade ela se enquadrava"* (BLAKE e FRASCINA, 1998:61) Essa instituição também tinha forte influência sobre o Salão, que até 1880, era o espaço expositivo oficial no qual os artistas podiam construir sua reputação. Um modo de escapar deste cerceamento da maneira acadêmica, era estudar no ateliê de Thomas Couture, professor de Manet.

Couture (...) ensinava uma variedade de técnicas pictóricas (...), criando um sistema de treinamento com ênfases diferentes daquelas da Academia, estimulando os desvios em relação aos procedimentos da pintura convencional. Enfatizava a importância dos primeiros estágios da representação pictórica – os croquis (esboços preparatórios da composição), os études (estudos) e os esquisses (esboços pintados), e incentivava uma ampla variedade de temas para os esboços composicionais preparatórios, de cenas de rua a cópias de quadros do Louvre. Usando esses cadernos de esboços como referência e retrabalhando-os no ateliê, os alunos de Couture aprendiam a transmitir o imediatismo e a espontaneidade dos croquis em todos os estágios da prática. (BLAKE; FRASCINA, 1998:86)

A partir dessa formação artística e sensível à experiência da modernidade, Manet provocou uma ruptura decisiva na história da arte. No Salão de 1865, são expostos dois trabalhos de Manet: *Jesus insultado pelos soldados* e *Olympia*, este último considerado o monumento fundador da arte moderna. O jornalista Bonnin escreveu no jornal *La France* por ocasião da exposição:

Fig.23: Édouard Manet, *Olympia*, 1863

> A cada dia [a *Olympia*] é cercada por uma multidão de visitantes, e nesse grupo sempre renovado reflexões e observações são feitas em voz alta, sem poupar o quadro de nenhuma parcela de verdade. Algumas pessoas se divertem, pensam que é uma piada e querem dar a impressão de que a compreenderam; outras a observam com seriedade e a mostram ao vizinho, um tom acertado aqui, uma mão imprópria ali, mas pintada abundantemente; por fim vêem-se pintores cujo trabalho

> foi rejeito pelo júri do Salão este ano (...) postados diante do quadro, fora de si de despeito e indignação. É muito provável que cada um esteja certo em alguma medida, e tal diversidade de opiniões é autorizada pela incrível irregularidade do trabalho de monsieur Manet. Ele mostra meros esboços. Contudo, não compartilhamos a opinião, amplamente difundida, de que essa negligencia seja um parti pris, uma espécie de desafio irônico lançado ao júri e ao público. O júri certamente teria distinguido um gracejo de ateliê de uma obra de arte insatisfatória, e teria lhe fechado as portas do Palais des Champs-Elysèes. Por outro lado, um artista não pode tratar levianamente o público sem comprometer sua reputação, que às vezes não se recupera jamais; e M. Manet, que comparece a todas as exposições, busca decerto outra coisa que não a triste celebridade que se pode adquirir mediante esses procedimentos perigosos. Preferimos pensar que ele se enganou. Então, qual é a sua meta? Suas telas são demasiado inacabadas para que seja possível saber. (BONNIN apud CLARK, 2004: 134-135)

Nas próprias palavras de Manet: *"pinto o que vejo e não aquilo que os outros se dignam ver"* (apud RUHRBERG, 2010:10). Ou seja, Manet já previa a recepção polêmica de sua obra: *Olympia* era informe, inacabada, inconcebível, inqualificável, indecifrável, espécie de "mulher-gorila", tal como uma das críticas à ela. O quadro parecia ofender uma boa parte dos críticos e do público, apesar de haver comentários mais cautelosos.

> Já se tratava de uma lista de excentricidades e anomalias, e talvez Manet pudesse ser nela incluído. 'Pretenso realista, discípulo de Courbet', seu Jésus era 'Rafael corrigido por um Courbet de terceira categoria'; mestre e imitador eram os dois "marqueses de Sade da pintura". A violência dessa frase não era necessariamente um indício do tom geral dos críticos: embora Courbet ainda fosse visto com condescendência em 1865, sua escola era uma parte estabelecida da cena francesa, e até seus inimigos procuravam destacar e reconhecer o talento onde quer que ele ocorresse. Foi o que tentaram fazer no caso de Manet. Manet era um técnico habilidosos, admitia-se com frequência. Seu traço e originalidade, sua cor era maleável e mordaz (...) Sua pintura era considerada deliberadamente ousada e experimental, e com regularidade marcada por 'uma verdade muito grande das tonalidades'; possuidora do 'encanto da pureza', caracterizava-se pelo toque, vigor e atrevimento, derivava (um pouco servilmente) de Goya, e, mesmo nos piores momentos, discernem-se fragmentos que não deixam de ser bons. (CLARK, 2004: 143)

Mas, de qualquer forma, *Olympia* foi um escândalo. O que tinha neste quadro que provocou tamanho impacto? *Olympia* tinha origem declarada da *Vênus de Urbino* de Ticiano, ou seja, não podemos dizer que tinha sido o nu o motivo do escândalo. Na História da Arte inteira, desde a Antiguidade, podemos constatar a presença do nu (tanto masculino como feminino). Mas até então, tratava-se de um nu etéreo: representava a beleza e harmonia de personagens mitológicos. Contudo, diferentemente dos nus clássicos, a pintura de *Olympia* insistia em sua materialidade. Tipicamente um personagem baudelairiano, *Olympia* era o retrato de uma prostituta, tema em si já bastante delicado para uma sociedade burguesa, porque nele dinheiro e sexualidade estavam em jogo. Mas, a forma pictórica como o tema foi trabalhado é o que o tornou tão impopular: por mais controversa que a figura de uma prostituta sobreposta ao lugar de uma deusa fosse, a maneira como essas identidades (prostituta e deusa) foram pinceladas ofereciam uma imagem exagerada, vívida demais para os parâmetros da época. Em *Olympia, "as identidades estavam na superfície, ou sobre ela, brutal e insolitamente e sem mediação"* (CLARK, 2004:154).

A partir de Manet, mais do que o conteúdo a ser pintado, a ênfase recai sobre como esse conteúdo era pintado. Segundo Greenberg, a nova arte tinha a obrigação de *"determinar, por meio das operações que lhe são*

características, os efeitos peculiares e exclusivos a si própria" (apud CLARK, 2004: 45), considerando que todas as pinturas modernas bem-sucedidas tinham em comum o fato de reconhecerem a superfície do quadro, valorizando a planaridade da tela. *"Ao contrário da ilusão de profundidade perseguida pelos 'velhos mestres', essa planaridade mais revelava que ocultava o veículo da pintura"*, e mais adiante acrescenta: *"as pinturas de Manet tornaram-se as primeiras pinturas Modernistas em virtude da franqueza com a qual declaravam a superfície sobre as quais eram pintadas"* (GREENBERG apud FER, 1998:13).

Também Foucault (2006) analisa os quadros de Manet, salientando o caráter pioneiro dos trabalhos deste artista: com Manet, há a invenção do "quadro-objeto", ou seja, o quadro como materialidade. *"Flaubert e Manet fizeram existir, na própria arte, os livros e as telas"*, nos diz Foucault (apud MOTTA, 2006:xxx). O que a arqueologia da pintura nos mostra, segundo este filósofo, é que à representação se segue a materialidade, assinalando para uma nova épistémè moderna. *"(...) pela primeira vez na arte europeia telas foram pintadas – não exatamente para reproduzir Giorgione, Rafael e Velásquez, mas para expressar, ao abrigo dessa relação singular e visível sob essa decifrável referência, uma relação nova da pintura consigo mesma"* (FOUCAULT apud MOTTA, 2006:xxx).

Assim, na experiência moderna do mundo visual, os elementos compositivos – como a cor e, principalmente, a própria superfície da tela (que incorpora e assume o plano bidimensional) – são presença na obra e não meros instrumentos para se construir a imagem: *"Embora tendamos a ver o que está em um quadro de um pintor famoso antes de vê-lo enquanto quadro, vemos uma pintura modernista primeiro enquanto quadro. Esta é, claro, a melhor maneira de se ver qualquer tipo de quadro, de velhos mestres ou de modernistas, mas o modernismo a impõe como maneira única e necessária"* (GREENBERG apud HARRISON, FRASCINA E PERRY, 1998: 161).

O Impressionismo também valorizava a planaridade da tela, apesar de que neste movimento – também datado nas últimas décadas do século XIX – outro aspecto relativo à percepção e a experiência subjetiva do artista, recuperando traços românticos, são enfatizados. O conceito de arte como "impressão" caracterizava as obras, que seguiam esta vertente estilística, como que eram espontâneas, imediatas e reveladoras de uma visão individual e acompanhadas de uma certa informalidade técnica. A pintura impressionista:

> (...) reflete a cromática superfície da vida, esforça-se por registar a beleza da aparência superficial tal como é vista sob diferentes luzes e tenta capturar o encanto do momento. (...) O Impressionismo representa o auge e o ponto final da pintura ilusionista, a qual, desde o início da era da perspectiva, na Renascença florentina, dominou a arte europeia e os hábitos de percepção. (...) O Impressionismo libertou a cor até ao ponto da autonomia e levou a dissolução da forma tradicional até o limite, envolvendo-a num véu atmosférico, tremeluzente, por trás do qual os objetos representados desaparecem, anunciando uma arte "não *objetiva".* (RUHRBERG, 2010:10)

Fig.24: Claude Monet, *Lírios d'água – reflexões verdes*, 1916/1923

Com os impressionistas, como podemos ver nas pinturas de Monet, Renoir, Sisley e Pissaro, há a recusa dos hábitos de ateliê: preparar o modelo ou iniciar no trabalho pelo contorno do desenho para depois passar ao chiaroscuro e à cor; agora, a pintura ocorre ao "ar livre". Estes artistas começaram a explorar o fato de que a cor não tem uma característica intrínseca e permanente, mas que muda constantemente de acordo com a luz, com o clima e com as cores do entorno.

A questão da luz e a intenção de capturar a impressão de um instante faziam da fotografia e do impressionismo procedimentos artísticos muito próximos, apesar de que cada um buscava valorizar o seu próprio veículo (ou meio) para conceber uma imagem. Não foi à toa, que as primeiras exposições impressionistas – empreendidas independentemente dos Salões oficiais – foram realizadas no ateliê do influente fotógrafo Nadar e que os estudos de Seurat, estimulados pela teoria das cores de Goethe e dos contrastes simultâneos de Chevreul que resultaram no Pontilhismo (pintura constituída por pontos coloridos), estão na base das técnicas de captura e reprodução de imagens midiáticas.

Porém, as relações entre o "pincel da natureza" (fotografia) e a pintura nem sempre foram amistosas. Mesmo com o Impressionismo, *"estreitamente ligado à divulgação social da fotografia, tende a competir com ela, seja na compreensão da tomada, seja em sua instantaneidade, seja com a vantagem da cor*" (ARGAN, 1999:80). As possibilidades que a fotografia trouxe para a ampliação da percepção visual abalaram as vertentes mais tradicionais de concepção de arte enquanto mimeses ou representação da realidade e, tal como ARGAN (1999, p. 78) nos chama atenção: *"com a difusão da fotografia, muitos serviços sociais passam do pintor para o fotógrafo (retratos, vistas de cidades e de campos, reportagens e ilustrações). A crise atinge sobretudo os pintores de ofício, mas desloca a pintura, como arte, para o nível de uma atividade de elite"*. Nesse sentido, a fotografia – inaugurando também uma nova visualidade até então inédita – ajudou a redirecionar o destino da pintura moderna.

Fig.25: Félix Nadar, *Sarah Bernardt*, 1859

Fig.26: Eadweard Muybridge, *Mulher semi-nua (Estudo do movimento humano)*, 1878

A discussão sobre a apreensão do verdadeiro em arte ganha intensidade nas comparações entre as imagens fotográficas e pictóricas. Se a verdade da arte é representação da realidade, a fotografia oferece recursos precisos e eficientes para tanto; porém, argumentavam alguns, suas imagens eram frias e mecânicas. Se arte é expressão, a pintura apresenta mais liberdade ao artista, que podia, por exemplo, fazer uso das cores e dos gestos. Mas, nem uma nem outra posição se sustentam, pois sempre houveram as "fotografias artísticas",

nas quais se pode ver ricas composições estéticas, como também a subjetividade do fotógrafo pode ser revelada. Por outro lado, em muitas pinturas, o virtuosismo técnico permitiu representações "fiéis" da realidade. De qualquer forma, a maioria dos artistas tendiam a tirar proveito daquilo que os dois procedimentos podiam oferecer, de acordo com o que pretendiam manifestar em seus trabalhos.

> Courbet foi o primeiro a captar o núcleo do problema: realista por princípio, nunca acreditou que o olho humano visse mais e melhor do que a objetiva; pelo contrário, não hesitou em transpor para a pintura imagens extraídas de fotografias. Para ele, o que não podia ser substituído por um meio mecânico não era a visão, mas a manufatura do quadro, o trabalho do pintor. (...) A fotografia torna visíveis inúmeras coisas que o olho humano, mais lento e menos preciso, não consegue captar; passando a fazer parte do visível, todas as coisas (por exemplo, os movimentos das pernas de uma dançarina ou um cavalo a galope), como também os universos do infinitamente pequeno e do infinitamente grande, revelados pelo microscópio e pelo telescópio, passam a fazer parte da experiência visual (...). Degas e Toulouse utilizaram largamente materiais fotográficos (...). Os fotógrafos, por sua vez, mesmo se deixando guiar de bom grado pelo gosto dos pintores na escolha e preparação dos objetos, jamais pretenderam concorrer com a pesquisa pictórica. Nadar (...) percebia que a estrutura de sua técnica era profundamente diferente da que é própria da pintura, e, se dessa técnica podia nascer um resultado estético, não haveria de ser um valor tomado de empréstimo à pintura. (ARGAN, 1999:81)

O elenco das novas respostas plásticas da modernidade não pode deixar de contar com os pós-impressionistas, como Cézanne e Van Gogh. Cézanne, apesar de ter iniciado seus trabalhos ao ar livre, orientado por Pisarro, não os voltava para a impressão do mundo exterior, captando suas luzes ou seus momentos fugazes. Cézanne esforçou-se para captar a imanência das coisas. *"Apesar de suas pinceladas, tal como as dos impressionistas, possuírem uma 'estrutura molecular' delicadamente articulada, estas não dissolvem as formas, não produzem o efeito de uma dispersão nervosa, mas sim o de uma calma concentração"* (RUHRBERG,2010:21). Obssessivamente, como muitos apontam, Cézanne não apresentou muitas variedades de tema e de composições em suas obras, pois acreditava que o conhecimento do instrumento para expressar as emoções era essencial e isso só era alcançado através de uma longa experiência. Dedicando-se sistematicamente e inúmeras vezes às mesmas cenas (paisagens e naturezas-mortas basicamente), Cézanne não usava as tintas para modular os objetos, mas modulava *"a tinta com a ajuda de meios-tons e quartos-de-tons da mesma maneira que um compositor modula o seu tema mudando a clave"* (RUHRBERG, 2010:21). Assim, ajustando uma área de cor às áreas vizinhas, Cézanne buscava conciliar a multiplicidade dos elementos compositivos a uma unidade global.

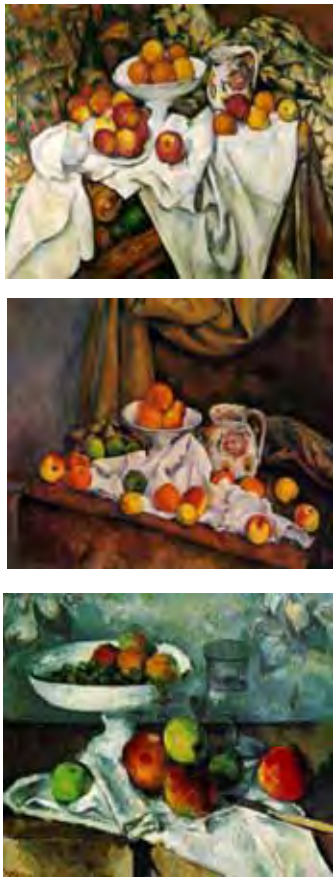


Fig.27: Paul Cézanne, *Natureza morta* (variações sobre o mesmo tema), trabalhos realizados entre os anos de 1878 a 1890.

Diferente dos impressionistas, Cézanne procurava superar o "instantâneo"; sua pintura pretendia-se sólida, concreta, definida, duradoura. Para esse artista, cor é

forma: *"O desenho em si não deve existir: a natureza não desenha. O desenho está na plenitude da forma. Quanto mais a cor se define, cresce, alcança a sua harmonia, tanto mais aparece o desenho dos objetos, porém aparece na forma. Por isso, a pintura de Cézanne não pode ser uma pintura gráfica ou desenhada, mas uma pintura plástica, de volumes"* (MICHELI, 2004:181). Muitos artistas modernos o tinham como um oráculo, precursor do Cubismo e de outras vertentes modernistas, por reduzir a realidade a seus elementos básicos dando-lhes uma unidade.

Enquanto Cézanne comprimia os sentimentos em formas sólidas e estáveis, Van Gogh os exaltava. *"O meu grande desejo"*, dizia Van Gogh, *"é aprender a fazer deformações, ou incorreções ou modificações da verdade; o meu desejo é que surjam, por assim dizer, até mesmo algumas mentiras, mas mentiras que sejam mais verdadeiras do que a verdade literal"* (MICHELI, 2004:25). Van Gogh, filiando-se a tendências românticas,com suas pinceladas de cores vivas, vibrantes e febris, tornou a pintura um campo de ação dramática: no auge de seu processo de criação, atacou Gauguin com uma lâmina e na sequência cortou sua própria orelha direita. Foi internado no asilo de Saint-Rémy e depois transferido para Auvers, onde ficou sob os cuidados do mecenas, Dr. Gauchet,suicidando-se em 1890.

> Nos últimos tempos, ele havia procurado um atordoamento, uma espécie de ebriedade no trabalho. A essa altura, sua inquietude e seu ardor passam a guiar-lhe a mão na tela. Através da lente da sua agitação interior a realidade das coisas acabava se deformando: "Em vez de procurar transmitir exatamente aquilo que tenho diante dos olhos, faço uso das cores de uma maneira arbitrária para me exprimir de uma forma mais forte." Neste "arbítrio", neste uso violentamente psicológico da cor está uma das chaves do subjetivismo moderno: "Tentei exprimir com o vermelho e o verde", continua ele, "as terríveis paixões dos homens". A lei da cor naturalista dos impressionistas caiu. Para Van Gogh, a cor tem agora o valor de uma violenta metáfora, adquire uma virtude de persuasão autônoma, ainda que não distinta da inspiração geral da obra. (MICHELI, 2004:27)

Fig.28: Vincent Van Gogh,
O bar-café à noite, 1888

Fig.29: Vincent Van Gogh,
Autoretrato sem orelha, 1889

Van Gogh (assim como outros artistas modernos como Camille Claudel e Antonin Artaud) contribuíram para o imaginário do "artista-louco": aquele artista tão absolutamente entregue aos seus processos de criação e às suas angústias, ao seu mundo interno, irredutível aos valores de uma sociedade burguesa e tacanha, que acaba sendo incompreendido; posto e, ao mesmo tempo, colocando-se deliberadamente à margem.

Encontramos em Bourdieu (2010 [1992]), elementos que nos ajudam a sustentar essa associação entre o artista moderno e o louco. O autor indica o quanto a construção da imagem mítica do artista moderno deu-se em oposição à do burguês; sendo, portanto, tão inoperante ou improdutivo quanto o louco, que oferecia, também a seu modo, uma certa resistência ao capitalismo e aos valores morais burgueses. A partir desse momento histórico, arte e loucura passam a ocupar uma posição de vizinhança *"na orla exterior da nossa cultura e na proximidade maior de suas divisões essenciais, estão ambos nessa situação de limite"* (FOUCAULT, *2007 [1966]:68).*

Na compreensão de Bourdieu (2010 [1992]) a oposição entre o burguês e o artista moderno diz respeito à oposição entre capital cultural (artista) e capital financeiro (burguês): com sua genialidade e seu estilo boêmio, os artistas modernos, de tendência romântica, não vendem sua arte, são irredutíveis ao dinheiro, não se submetendo às leis de mercado e reforçando a ideia – que vem desde o artista da corte – de que o artista vive uma condição de exceção na sociedade. Desse modo, pode-se dizer que o mito do artista moderno compartilha com o louco a mesma posição marginal na sociedade, uma vez que o louco também não responde às exigências do mercado.

No entanto, apesar dessa vizinhança entre arte e loucura, é importante marcar uma diferença: o "desapego" ao capital que os artistas modernos exaltavam, só era possível porque tinha quem os financiassem, tal como Bourdieu (2010 [1992]) nos esclarece em *As regras da arte*. Normalmente, oriundos de famílias abastadas ou fazendo parte de uma rede de relações que os possibilitava dedicarem suas vidas ao universo da arte (que não se submetia aos imperativos do capital), os artistas modernos, apesar de negarem os valores burgueses, paradoxalmente, viviam em função destes. Assim sendo, o artista moderno vive uma condição elitizada, muito diferente do louco, que nesse momento histórico era segregado em instituições asilares, vivendo precária e desumanamente. Mas, marcadas essas diferenças, de uma forma ou de outra, ambos viviam à margem das atividades produtivas capitalistas: um, por opção, e o outro, por contingências de forças opressoras, são como se, *"para esta cultura* [da modernidade]*, criação e loucura ocupassem o lugar de uma exterioridade absoluta, porta-vozes de uma desmedida que põe em cheque a própria cultura"* (LIMA, 2010: 437).

Supostamente abandonando o terreno burguês, grande parte da vanguarda artística origina-se do mito do selvagem, do outro primitivo e exótico. Exemplo desta atitude está Gauguin que, romanticamente, lança-se à vida primitiva, inicialmente dirigindo-se ao Pont-Aven (aldeia bretã) e depois para o Taiti. Queria fugir de tudo que considerava artificial e convencional, dedicando-se a captar o caráter espontâneo e intuitivo da arte dos povos considerados sem instrução ou refinamento (a partir de uma perspectiva eurocêntrica). Gauguin, apesar de exemplar, não foi o primeiro a seguir o ideal do primitivismo. Tal como vimos, todo o século XVIII estava impregnado dele, não se tratando de um interesse inesperado e repentino por parte dos artistas de vanguarda, inclusive podemos encontrar o ideário do bom selvagem no livro *O homem natural* do iluminista Rousseau e o próprio Delacroix viajou ao Marrocos, procurando por este exotismo, influenciado pelas conquistas europeias imperialistas em muitos continentes. Tão pouco podemos dizer que o interesse dos artistas de vanguarda pelo

Fig.30: Paul Gaugin, *Salve Maria*, 1891

"primitivo" restringia-se às civilizações não-ocidentais. A arte dos povos primitivos bem como as produções dos marginais, dos loucos e das crianças passaram a interessar os artistas do século XX, tal como podemos ver na obra de Matisse, Picasso, Kandinsky, Paul Klee, entre outros representantes de outros diversos movimentos de vanguarda da Arte Moderna, como veremos mais adiante.

Antes, porém, de explorarmos mais o aspecto do primitivo – mais especificamente, da loucura – e sua relação com a arte, é necessário cartografar outros movimentos artísticos (como o Simbolismo e a *Art Nouveau*)[8] que também compunham esse período, para compreendermos as vibrações deste espírito de *fin-de-siècle* nas artes visuais e no próprio entendimento da loucura, já que essas manifestações artísticas começam a explorar a dimensão subjetiva, indicando um solo epistêmico que propiciava o surgimento de concepções relacionadas com intimidade, interior, inconsciente, espaço psicológico individual; que contribuíram, decididamente, nas transformações ocorridas nas instituições de saúde mental.

Maurice Denis, discípulo de Gauguin e um dos principais expoentes do Simbolismo, explica qual era a concepção de arte que este movimento desenvolvia:

Fig.31: Ferdinand Hodler, *Noite,* 1889

> A arte deixou de ser uma experiência meramente visual que nós registramos simplesmente; nem é arte uma fotografia da natureza, nem mesmo uma fotografia particularmente sofisticada. Não, a arte é uma obra do nosso intelecto, um trabalho que é meramente desencadeado pela natureza. Em vez de trabalharmos através dos olhos, concentramos os nossos estudos, como disse Gauguin, na parte mais secreta do nosso espírito. Foi isto o que Baudelaire teve em mente, pois, desta maneira, a imaginação torna-se uma vez mais a rainha da nossa vitalidade – e libertamos a nossa sensibilidade. (DENIS apud RUHRBERG, 2010:22)

As imagens visuais dos simbolistas rejeitavam a mera mestria e descolavam definitivamente suas obras da realidade externa. Introspecção, imaginação, intuição e inspiração eram as palavras de ordem dessa tendência artística, que entendia o artista como um profeta ou vidente, aproximando ainda mais o imaginário em torno da figura do artista com o louco. Impregnados pelo espírito decadentista do *fin-de-siècle*, nauseados em relação à civilização e as explicações científicas que consideravam inadequadas, os artistas simbolistas dedicaram-se aos enigmas sobrenaturais e inconscientes. Para eles, o valor da existência escapava ao intelecto e só podia ser revelada através da arte.

> Enquanto a Renascença e o Iluminismo haviam procurado ver o mundo em perspectiva, como um todo, o homem moderno tentava descobrir seus segredos nos detalhes. A arte não precisava mais imitar a natureza, mas sondar seus recessos para encontrar o significado oculto das coisas, que são para o artista signos, símbolos de uma realidade mais profunda. O artista-explorador investiga os aspectos ocultos da realidade, depois tenta revelar suas descobertas aos outros. (O que, incidentalmente, também fizeram esses supremos revolucionários do pensamento moderno: Marx e Freud). Mas isso já não é possível através de uma apresentação objetiva. Antes de poder comunicar as ideias e sensações que discerniu, estas devem ser transpostas em termos que atingirão o ouvido ou o olho interno do público, mais o seu coração que a sua cabeça. (WEBER, 1988: 179-80)

[8] Muitos movimentos artísticos do modernismo europeu, que também compunham a efervescência cultural do início do século XX até o período entre guerras, como o Futurismo, o Purismo, o Suprematismo, o De Stijl (ou Neoplasticismo), o Suprematismo e mesmo o anacronismo da tradição neoclássica, com seu chamado à ordem, que nunca deixou de existir no solo epistêmico da modernidade não serão abordados nesta dissertação. De qualquer forma, é importante dizer que todas essas manifestações contribuíram (e ao mesmo tempo sofreram a influência – já que "*tudo age sobre tudo, tudo reage contra tudo*" (VEYNE, 2011:98), tal como a perspectiva arqueológica propõe) para a construção de outros modos de entender o acontecimento artístico, bem como, de uma maneira mais geral, para a construção de outras formas de subjetividade.

Na estética simbolista, a tudo se podia atribuir um significado ou sentido que não era dado *a priori*. Tal como os poemas de Mallarmé, os elementos de composição de uma obra não se valem pelo habitual ou lexical, mas pelo o que remetem ou aludem, fortalecendo a concepção de subjetividade, de mundo interno, de vida psíquica. Ou seja, o Simbolismo teve o mesmo "pano de fundo" que colaborou na construção das diversas teorias psicológicas, ou melhor, na própria construção da ideia de *homo psychologicus* que circulava no final do século XIX. Na análise de Argan (1999:84), *"(...) o Simbolismo antecipa a concepção surrealista do sonho como revelação da realidade profunda do ser, da existência inconsciente".*

Mais afinado ao gosto burguês era o *Art Nouveau.* Estilo ornamental, tipicamente urbano, o *Art Nouveau* basicamente consistia em acrescentar um elemento hedonista a um objeto útil, fazendo com que a funcionalidade identificasse-se com o belo, com o ornamento. A recente civilização das máquinas procurava na arte um conforto ou um escape para o trabalho diário, para o imperativo da excessiva produção capitalista; mas, paradoxalmente, exaltava essa mesma sociedade do progresso industrial e urbano. Assim, imprimia no cenário artístico do final do século XIX uma atmosfera alienante quando comparado às demais tendências artísticas que questionavam a mentalidade burguesa do período.

Com suas formas orgânicas e fluídas, o *Art Nouveau* foi uma verdadeira "moda" no sentido baudelairiano, ou seja, um estilo artístico que valorizava a temporalidade efêmera. Portanto, colaborava com as noções de obsoleto e substituível, de *démodé*. Esses produtos artísticos entravam no circuito do "fetichismo da mercadoria".

> O estilo e os assuntos do Salon infiltravam-se na vida comum por meio de caixas de chocolate, calendários, cartões postais e capas de suplementos ilustrados. As invenções da vanguarda faziam-se sentir por outros meios. (...) Com o final do século, os anúncios ilustrados multiplicaram-se, recrutando autores entre os melhores profissionais: Jules Chéret, Willette, Steinlen, Mucha, Toulouse-Lautrec. Enquanto os impressionistas haviam desejado capturar o momento em pleno vôo, os artistas publicitários tinham de atrair a atenção num relance. Para alcançar essa meta, casavam cores brilhantes e formas estilizadas com as imagens dos espetáculos, lojas, máquinas de costura ou bicicletas que procuravam vender. Seus cartazes cintilavam não apenas nas paredes, mas em colunas especiais nas calçadas (...), em cartazes ambulantes, lavatórios públicos e ônibus. Sempre que possível, o produto anunciado era combinado com o apelo erótico de uma imagem feminina. (...) A essa altura, na verdade, os apreciadores estavam à procura de cartazes: esgueiravam-se furtivamente, armados de navalha, faca ou uma esponja molhada, para remover o que os afixadores de cartaz tinham acabado de colar ao amanhecer. Ou simplesmente compravam. Anunciantes, inclusive Sarah Bernhardt, começaram a usar apenas uma parte das cópias para a publicidade, conservando o resto para vender. (WEBER, 1988: 190-191).

Fig.32: Aphonse Mucha, *Pôsters de Sarah Bernhardt*, 1883

Carregada de simbolismo e do exotismo da arte oriental, principalmente japonesa, no *Art Nouveau* há a liberdade da linha. Val de Velde, um dos principais artistas deste estilo, esclarece *"(...) a linha é uma força e, como todas as demais forças elementares, é ativa"* (MICHELI, 2004:97). No *Art Nouveau*, a linha move com liberdade, encaracola-se, rompe-se, empina-se, avança ou se curva repentinamente, a *"linha que pode se desenvolver fora da imitação do objeto (...) desvinculada daquelas regras de simetria que desde a Renascença haviam predominado (...). No âmbito da pintura, a perspectiva renascentista ruma, no* liberty [como é conhecida a Art Nouveau na Itália]*, para o seu esgotamento em favor da imagem sem profundidade, isto é, da imagem resolvida apenas em superfície"* (MICHELI, 2004:97)

Apesar de Argan (1999), apontar para o caráter alienante do *Art Nouveau*, este estilo artístico contribuiu muito para a popularização da arte, alimentando o imaginário estético e a cultura visual de toda uma época. Ele refletia o espírito de uma sociedade europeia, ao mesmo tempo refinada e atormentada por um ideal incerto, por mudanças efêmeras e ininterruptas. Sua efervescência criadora nascia de um terreno excessivamente inovador e que, por isso mesmo, carregava consigo um forte sentimento melancólico, de decadência. *"(...) Refinamento de apetites, sensações, gosto, luxo, prazeres; neurose, histeria, hipnotismo, morfinomania, impostura científica, extremo schopenhauerismo, esses são os sintomas premonitórios de evolução social"* (WEBER, 1988: 36)

O espírito de *fin-de-siècle* trazia um *"estilo de vida vertiginoso, mas exasperante"*, que exigia *"mais nervos que músculos"* (WEBER, 1988:186). É certo que em todos os tempos sempre houve inovações, novidades. Mas, a partir desse momento, também chamado por muitos de *Bellé Époque*, a mudança passou a ser praticamente a própria natureza da vida. Fato até então sem precedentes, a novidade passou a ser experimentada como *"uma parte da dieta normal (...), o tempo em que as modas – no vestuário, na política ou nas artes – deixavam claro que eram feitas para durar pouco: a mudança pela mudança"* (WEBER, 1988:15). É nesse sentido da mudança constante, que não encontramos na arte moderna um estilo particular como é possível reconhecer em outros períodos da história da arte, fato que permite que Valéry afirme: *"um bom estudo da arte moderna deveria mostrar as soluções encontradas a cada cinco anos, para o problema de como chocar o público'"* (apud WEBER, 1988: 194).

Fig.33: Gustave Klimt, *O beijo*, 1907/08

Essas mesmas condições de possibilidades, num tempo onde *"tudo é misturado, confundido, indistinto e reembaralhado numa visão caleidoscópica"* (MAINGUY apud WEBER, 1988: 20), permitiram a emergência do pensamento de Nietzsche, bem como as concepções freudianas de inconsciente, bastante afinadas com as novas sensibilidades artísticas que caracterizaram a virada do século XIX para o XX, por apontarem para a dimensão humana que escapa à racionalidade. Não é por um acaso que normalmente associa-se as obras de Klimt, principal artista do Grupo Secessão (equivalente austríaco do *Art Nouveau*), às teorias psicanalíticas de Freud, e queexistem estudos que procuram explorar relações entre Freud e Nietzsche.[9] Klimt foi o pintor que, como esses dois grandes pensadores modernos, desbravou novos mundos de experiência psicológica. *"Como Freud, com sua paixão pela cultura arcaica e escavações arqueológicas, Klimt utilizava símbolos clássicos como ponte metafórica para a escavação da vida instintiva, e principalmente sexual"* (SCHORSKE, 1988: 215).

Fig.34: Gustave Klimt, *As amigas*, 1916/17

Podemos deduzir que Freud teve provavelmente a mesma formação médica de Kraepelin, ou melhor, estava submetido às mesmas influências e exigências de uma rigorosa ciência médica.Contudo, diferentemente do psiquiatra alemão, Freud inaugurou uma outra forma de entender e abordar a loucura, a partir dos estudos da histeria.

Freud formou-se médico neurologista numa época em que a especialidade era extremamente nova. Desejava dedicar-se à pesquisa pura, mas por problemas econômicos, iniciou sua prática clínica. Anos mais tarde, em relação à quando inaugurou seu consultório em Viena, Freud, escreveria:

> Meu arsenal terapêutico continha apenas duas armas: eletroterapia e hipnotismo [no início, somente uma, a eletricidade], pois, quando se prescrevia um tratamento num estabelecimento hidroterápico após uma única consulta, só se tinha um ganho insuficiente. (...) Assim, pus o aparelho de lado, antes mesmo que Moebius tivesse pronunciado estas palavras libertadoras: "os sucessos do tratamento elétrico (se é que existem) se devem tão somente à sugestão do paciente pelo médico. (FREUD apud MANNONI, 1994:46).

Em 1885, Freud vai para Paris estudar com Charcot, influente neurologista que utilizava um método pouco ortodoxo para os cânones científicos, a hipnose. Charcot

[9] Para se pensar a relação entre Nietzsche, Freud e a modernidade, recomenda-se a leitura de: ASSOUN. *Freud e Nietzsche:* semelhanças e dessemelhanças. São Paulo: Brasiliense, 1989.

especializou-se no tratamento de pacientes que sofriam de variados sintomas físicos não explicados, sem causa orgânica aparente, como paralisias, contraturas e ataques. Alguns desses pacientes, em sua grande maioria mulheres internadas na Salpêtriere, adotavam uma postura conhecida como *arc-de-cercle*, na qual arqueavam o corpo para trás até ficarem apoiadas apenas pela cabeça e calcanhares. Esse quadro clínico, extremamente comum na época, recebia o diagnóstico de histeria – nome que deriva do grego *hystéria,* que significa útero – e que era, portanto, considerado inicialmente como um mal exclusivamente feminino (mas homens também apresentavam os mesmos sintomas).

Fig.35: Pierre-André Brouillet Charroux, *A aula de Charcot,* 1887

A histeria, com a especificidade de sua produção sintomática, desestabilizava o discurso médico, pois questionava incisivamente o modelo anatomoclínico. Desconcertava porque os sintomas deslocavam-se pelo corpo sem nenhuma lógica orgânica que os justificassem, não tinham nenhuma fixidez ou permanência. Os exames de óbitos evidenciavam corpos mudos, ou seja, que não revelavam nenhuma lesão ou anomalia. Charcot, induzindo a hipnose nesses pacientes, verificou que em muitos casos os sintomas desapareciam e, mais do que isso: que era possível sugestionar sintomas. Isto é, sob efeito hipnótico, uma "ordem" médica como, por exemplo, que o paciente começasse a mancar, sentisse dores pelo corpo ou mesmo executasse um ato qualquer – era obedecida. Em decorrência disso, o saber médico desconfiava da veracidade das narrativas e dos sintomas dos pacientes histéricos. Eram consideradosmentirosos, simuladores. No entanto, esses pacientes sofriam e lotavam os asilos, caracterizando-se na principal psicopatologia do *fin-de-siécle*.

> Assim, se quisermos acompanhar a geografia sobre a qual os sintomas histéricos se produzem, não poderíamos usar como guia um livro de anatomia. Pelo contrário, a histérica se comporta 'como se a anatomia não existisse, ou como se não tivesse notícias da mesma' [trecho de um texto de Freud de 1893]. Os materiais com os quais constrói esse corpo, são retirados, continua Freud, da concepção trivial, popular, que dele se tem: "a perna é a perna na sua inserção com o quadril, o braço é a extremidade superior, tal como se desenha embaixo do vestido". É mais um corpo do costureiro que o do médico. (ALONSO, 2000).[10]

Freud impressionou-se bastante com os trabalhos de Charcot. Através da hipnose, para qual o mestre Charcot invariavelmente convocava a plateia para também participar (com a intenção de provar que não havia nenhum truque, tal como em um circo ou em espetáculos de mágica). Charcot concluiu que os histéricos apresentavam reações emocionais que eram efeitos de um trauma que provocava uma disfunção no sistema nervoso central, ou melhor, acidentes traumáticos podiam deixar marcas no sistema nervoso. Assim, os pacientes não sofriam dos efeitos físicos dos acidentes, mas da ideia que tinham formado sobre esses eventos.

Em suas famosas aulas – marcadas pela teatralidade tanto do mestre (médico) como pelo corpo da histérica (que se dá a ver, entregue ao espetáculo da enfermidade) – Charcot mostrou que as histéricas utilizam-se do espaço simbólico de seu meio e tempo para construírem seus sintomas. Assim, Charcot evidencia que a histeria como um *"camaleão psiquiátrico, tinha mimetizado, nessa época, os sintomas clínicos da epilepsia e fez um esforço inusitado para tentar compreender e classificar a histeria, estabelecendo fronteiras nosológicas – com as limitações inerentes ao estado da ciência médica da época – entre a histeria e a epilepsia"* (CHARCOT apud GRAMARY, 2008: 62).

Charcot, que não só se preocupava com o tratamento dos doentes, mas também com o ensino de sua clínica, conseguiu instituir, em 1881, o Serviço de Fotografia de La Salpêtrière para mostrar em imagens a variedade de quadros histéricos nas suas aulas. O serviço, que contou com a colaboração de discípulos do mestre e de fotógrafos como Londe e Régnard, era constituído de um laboratório fotográfico e de uma sala bem iluminada e com uma cama: o cenário de uma verdadeira fábrica de imagens, de uma iconografia da histeria. Charcot declarou: *"Seria realmente surpreendente que eu pudesse criar assim doenças por vontade expressa do meu capricho e da minha imaginação. Mas,na realidade, o meu labor lá foi unicamente o de fotógrafo; eu registro o que vejo"* (CHARCOT apud PINTO JUNIOR, 2009: 819).

> Considerando o tempo necessário à exposição fotográfica para que se produzisse uma boa imagem, as imagens das histéricas pertencem, necessariamente, à temporalidade da pose. Estamos diante do sentido do gesto e da teatralização tanto dos sentimentos quanto da experiência clínica. A veracidade do registro exigia das pacientes uma suspensão temporal, e Huberman vê vários sentidos

[10] Web-bliografia: ALONSO, S.L. O que não pertence a ninguém. Disponível em: www.antroposmoderno.com/word/oquenao.doc. Acesso em: 21 de maio de 2010

> para a pose: colocar um personagem em cena, deter-se diante do aparato técnico pela máquina fotográfica, estabelecer pausa numa trajetória de padecimento (via crucis do corpo), apostar no futuro e colocar o corpo diante da expectativa de um registro e de um tratamento. (PINTO JUNIOR, 2009: 820)

Fig.36: Paul Regnard, *Fotos de Augustine na Salpetriêre*, 1887

A partir da ideia de experiência traumática, e do próprio método hipnótico, Freud começou a desenvolver essas noções com o experiente clínico geral Joseph Breuer. Freud estava particularmente interessado no tratamento de uma paciente de seu colega, a célebre "Anna O". Essa paciente começou a adoecer quando cuidava de seu pai (que veio a falecer). A paciente tinha uma tosse intensa, paralisia nas extremidades do lado direito do corpo, contraturas, alucinações, distúrbios de visão, audição e linguagem, lapsos de consciência e, inclusive, durante o tratamento, apresentou sintomas de parto sem que, contudo, estivesse grávida. A terapêutica oferecida por Breuer consistia em, inicialmente sob hipnose, induzi-la a relatar os conteúdos de suas alucinações, entendendo esse processo como uma catarse emocional que permitia ter acesso ao fato que teria desencadeado os variados sintomas apresentados pela paciente. Ao expressar o afeto associado ao fato traumático, Breuer e Freud evidenciavam a eficácia terapêutica da fala. A própria "Anna O." descrevia o tratamento como "limpeza da chaminé" e como "cura pela fala".

Freud e Breuer inicialmente estavam de acordo quanto à compreensão de que na histeria o que está em jogo são reminiscências de cenas traumáticas e também na abordagem terapêutica a ser recomendada para esses

casos. Escrevem conjuntamente, em 1895, *Estudos sobre a histeria*, obra na qual expuseram detalhadamente suas teorias. Os autores trabalham com a hipótese de que a memória recalcada de um trauma psíquico *"age como um corpo estranho, que muito depois de penetrar no organismo deve continuar a ser visto como um agente que ainda está vivo"* (FREUD, 1996 [1893/95]: 42).

> Então descobrimos, para nossa grande surpresa, que cada sintoma histérico particular desaparecia de forma imediata e permanente quando conseguimos evocar a memória do acontecimento que o havia provocado e expor os afetos que o acompanhavam; e quando o paciente conseguia descrever tal acontecimento com o máximo de detalhes possível, colocando os afetos em palavras. (BREUER e FREUD, 1996 [1893/1895]:271)

Porém posteriormente, Breuer e Freud discordam quanto a dimensão da sexualidade na cena traumática e como elemento fundamental na constituição do psiquismo. Para Freud, a sexualidade estaria sempre implicada nos traços mnênicos de ordem inconsciente e, justamente por isso, recalcados – como defesa de um complexo aparato psíquico[11] que obliteraria ideias incompatíveis com as exigências egoicas e sociais. Curioso pensar que Freud levou a sério uma ideia que circulava no ambiente médico da época, mas que por pudor e por receio de serem ridicularizados pela comunidade científica, outros médicos não a desenvolveram. *"Três homens (Breuer, Charcot e Chrobak) lhe haviam transmitido um saber que, a rigor, não possuíam. Breuer explicara o estado de certa paciente por 'segredo de alcova'. Charcot, a propósito de um caso análogo, exclamara: 'Mas nesses casos é sempre a coisa genital, sempre, sempre!' E Chrobak (o eminente ginecologista), mais licencioso, declarara que não se podia dar a histérica a única receita eficaz: 'Penis normalis, doses repetidas ...'"* (MANNONI, 1994: 56).

Se, inicialmente, a sexualidade na teoria freudiana aparece associada a uma cena traumática na qual haveria uma tentativa de sedução de um adulto para com uma criança ("teoria da sedução"), com os desdobramentos de seus estudos, Freud reformula suas hipóteses, explorando a existência de uma sexualidade infantil. Diz ao médico e amigo Fliess, em uma carta de setembro de 1897: *"não acredito mais em minha neurótica"* (FREUD, 1996, [1897]:309), referindo-se à "teoria da sedução". Freud invariavelmente escutava de suas pacientes experiências de sedução atribuídas a adultos, o que o fez desconfiar que esses relatos eram fantasias e não a memória de fatos reais ocorridos na infância.

> (...) os sintomas neuróticos não estavam diretamente relacionados a acontecimentos reais, mas a fantasias e, no que diz respeito à neurose, a realidade psíquica era mais importante do que a realidade material. Nem mesmo agora, creio ter forçado fantasias de sedução em meus pacientes, nem creio que eu as tenha 'sugerido'. Na verdade, me confrontava, pela primeira vez, com o complexo de Édipo, que posteriormente assumiu uma importância crescente, mas que não reconheci, à época, sob o disfarce da fantasia. (FREUD, 1996 [1924/25] :36)

[11] Refere-se à 2ª Tópica Freudiana do aparelho psíquico: id/ eu (ego)/supereu (superego).

Percebendo que a maioria dos pensamentos e desejos reprimidos de seus pacientes diziam respeito aos primeiros anos de vida, Freud afirmou que a criança (desde de seu nascimento) vive experiências de prazer e desprazer que constituem o seu psiquismo, sendo que a sexualidade, nesse sentido, não se reduz ao seu aspecto genital ou nem propriamente a cópula. Para Freud, todo o aparato psíquico é construído para dar conta das excitações que a criança vive em seu próprio corpo e na relação com o outro.

São muitos os desdobramentos da teoria freudiana que não cabe aqui pormenorizar. Mas de qualquer forma, a partir das ideias de inconsciente e de sexualidade infantil desenvolvidas por Freud, com todas as suas consequências teóricas e clínicas, pensa-se no lugar do psiquismo na experiência da loucura. Com Freud, a loucura não é abordada a partir de uma causalidade orgânica. O organismo ganha um estatuto simbólico: é um corpo erotizado, investido libidinalmente. Para explicar essa passagem do organismo para o corpo, Freud forja o conceito de pulsão, definido como uma força de ancoragem somática/orgânica (de excitações corporais) cuja inscrição no psiquismo se dá através de seus representantes (afeto e representação); trata-se da fronteira entre o psíquico e o somático. O trabalho do aparelho psíquico consiste em ligar as excitações corporais aos representantes das pulsões, de modo a dar sentido às experiências vividas. Assim, para Freud: *"A loucura, enfim, é a experiência de um sentido perdido, silenciado, que é preciso reencontrar em sua história, reabrindo assim o conflito originário para que o verbo possa falar e restaurar o sentido que se interrompeu"* (BIRMAN, 1983: 36).

Para se ter acesso a esse material inconsciente (calcado na sexualidade infantil) que, por algum motivo, falhou nos seus processos de simbolização, Freud inventou um dispositivo clínico: a associação livre. Ao invés de hipnotizar seus pacientes (justificando que, desta forma, o paciente não se responsabilizava por aquilo que falava), Freud os convidou a deitar (para que seus pacientes entrassem um estado mais regredido e menos defendido como no sono/sonho) e os sugeriu que falassem sobre seus sofrimentos e sobre tudo que lhes viessem à mente, mesmo que parecesse sem sentido ou imoral. Freud prestava atenção, sobretudo, aos desvios, aos lapsos, àquilo que escapava a racionalidade de uma fala consciente como pistas aquilo que não pôde ser devidamente elaborado e, portanto, é gerador de angústia, de sintomas, de sofrimentos psíquicos de uma maneira geral.

> A Psicanálise surge no final do século XIX, trazendo uma preocupação diferente: compreender de que maneira a loucura é uma experiência com um sentido articulado, enquanto para o sujeito que enlouquece a vivência básica seja a perda do sentido. Além disso, o que a Psicanálise introduziu como inovação foi postular que existe um significado nessa experiência: trata-se, porém, de um sentido que foi perdido para o sujeito, mas pode ser por ele recuperado de forma a restabelecer a continuidade simbólica de sua experiência psíquica. (BIRMAN, 1983:34)

Foucault (2004) frisa o quanto Freud teria explorado o poder que a figura do médico assume na modernidade e, apesar das muitas críticas que faz ao método psicanalítico, Foucault explica que, a partir de Freud, há um deslocamento no campo da clínica: da observação dos sintomas para o da escuta da fala do paciente, da clínica do olhar para a clínica da escuta. Freud permitiu que a loucura voltasse a falar, ainda que, na crítica foucaultiana e de outros pensadores contemporâneos como Deleuze e Guattari, voltasse a falar para que se escutasse sempre o mesmo: a saber, os conflitos edipianos.

Também, com a invenção da Psicanálise, houve um duro golpe à racionalidade cartesiana, caracterizando aquilo que o próprio Freud chamou de terceira ferida narcísica da humanidade:

> No transcorrer dos séculos, o ingênuo amor-próprio dos homens teve de submeter-se a dois grandes golpes desferidos pela ciência. O primeiro foi quando souberam que a nossa Terra não era o centro do universo, mas o diminuto fragmento de um sistema cósmico de uma vastidão que mal se pode

> imaginar. Isto estabelece conexão, em nossas mentes, com o nome de Copérnico, embora algo semelhante já tivesse sido afirmado pela ciência de Alexandria. O segundo golpe foi dado quando a investigação biológica destruiu o lugar supostamente privilegiado do homem na criação, e provou sua descendência do reino animal e sua inextirpável natureza animal. Esta nova avaliação foi realizada em nossos dias, por Darwin, Wallace e seus predecessores, embora não sem a mais violenta oposição contemporânea. Mas a megalomania humana terá sofrido seu terceiro, o mais violento, a partir da pesquisa psicológica da época atual, que procura provar o ego que ele não é senhor nem mesmo em sua própria casa, devendo, porém, contentar-se com escassas informações acerca do que acontece inconscientemente em sua mente. (FREUD, 1996 [1923] :246-247)

A Psicanálise e a Arte do século XX foram edificadas a partir de uma mesma *épistèmé* moderna que permitiu que o próprio homem, e não só o mundo, tornasse objeto de conhecimento. Não é mais um olhar em perspectiva, que analisa de fora; mas uma dobra para dentro, provocando um descentramento do homem moderno. Contudo, apesar das ressonâncias entre as elaborações psicanalíticas e artísticas, é sabido que o próprio Freud não aprovava a arte moderna. Em compensação, muitos artistas de vanguarda, fazem referências explícitas às formulações freudianas.

> Em 1921, o jovem Breton faz uma visita ao mestre em Viena. Freud o recebe entre suas sessões de análise vespertinas e parece ao poeta um senhor pequeno-burguês sem ares de importância. Não demonstrando nenhum interesse pelo movimento dadaísta ao qual Breton está então ligado, Freud afirma laconicamente que é bom poder contar com os jovens. Colecionador de antiguidades, era um homem de grande erudição e gosto austero, que apreciava enormemente obras clássicas e nunca se aproximou das vanguardas artísticas e literárias de Viena de sua época. Ele não percebe o papel que Breton e seus companheiros terão na divulgação da psicanálise na França, onde as resistências do meio médico e uma germanofobia disseminada levantavam barreiras à entrada do freudismo. (RIVERA, 2002:9)

Logo nos primeiros anos do século XX, em plena Primeira Guerra Mundial, nasce o movimento dadaísta. Partindo do mesmo desgosto e da tentativa de fuga da mentalidade burguesa, o dadaísmo nasceu

> (...) de um desejo implacável de atingir uma moral absoluta, do sentimento profundo de que o homem, no centro de todas as criações do espírito, tivesse de afirmar a sua proeminência sobre as noções empobrecidas da substância humana, sobre as coisas mortas e sobre os bens mal adquiridos (...), uma revolta que exigia uma adesão completa do indivíduo às necessidades da sua natureza, sem nenhuma consideração com a história, a lógica, a moral comum. (MICHELLI, 2004: 132)

O movimento Dadá surge quando quase todas as outras tendências artísticas modernas já tinham se consolidado. Dessa forma, o dadaísmo acabou se tornando anticubista, antifuturista, antiabstracionismo etc. Mas a partir dos meios e das inovações desses mesmos movimentos: *"O que se chama 'arte dadaísta' não é certamente algo definido, algo claramente enunciado, mas uma verdadeira miscelânia de ingredientes já detectáveis nos outros movimentos"* (MICHELI, 2004: 137).

Podemos ler em seu Manifesto, datado de 1918:

> Os que estão conosco conservam a sua liberdade. Nós não reconhecemos nenhuma teoria. Basta com as academias cubistas e futuristas, laboratório de ideias formais. A arte serve então para amontoar dinheiro e acariciar os gentis burgueses? (...) Todos os grupos de artistas acabaram neste banco, mesmo cavalgando cometas diferentes (...) Transbordamos de maldições sobre a abundância tropical e de vegetação

Fig.37: Marx Ernst, colagem da série *Uma semana de bondade*, 1933

> vertiginosas (...) Eu sou contra os sistemas. O único sistema ainda aceitável é o de não ter sistemas. A lógica é sempre falsa. A moral atrofia (...) Todo homem deve gritar. Há um grande trabalho destrutivo, negativo, a ser executado. (TZARA apud MICHELI, 2004: 136)

Não buscavam uma coerência estilística, uma proposta organizadora, mas, sobretudo, o significado polêmico do procedimento. Nessa poética, o que impera é o gesto de polemizar, negar e destruir a lógica pequeno-burguesa: *"Muitas 'obras' dadaístas foram 'fabricadas' com o método da 'poesia no chápeu', ou seja, recolhendo os elementos mais disparatados e colocando-os todos juntos"* (MICHELI, 2004: 138).

Fig.38: Kurt Schwitters, *Merz*, 1920/36

Kurt Schwitters servia-se de tudo para a fabricação dos "Merz": pedaços de madeira e de ferro, penas de galinha, passagens de bonde, envelopes, selos, pedras, solas de sapato, panos, palavras recortadas de jornais etc. Detritos do cotidiano recuperados e dispostos de maneira aleatória para desconstruir a separação entre arte e vida. Em Nova York, na mesma época, as produções dadaístas de Duchamp – que, por exemplo, propunha seus *Rendez vous d'art* (Encontros de arte), determinando arbitrariamente que, numa certa hora do dia, o primeiro objeto que estivesse ao alcance seria transformado em *ready-made* –, a "arte amorfa" (que não representa nada e que não é nada) de Picabia e as inventivas técnicas fotográficas de Man Ray completavam o panorama dadaísta que ultrajavam e buscavam destruir as normas morais e estilísticas vigentes.

Fig.39: Man Ray, *Dora Maar*, 1936

> Na medida em que Duchamp expunha como obra de arte um objeto obviamente não artístico, punha em evidência provocativamente o caráter supérfluo da arte. Certamente, o protesto dadaísta contra a arte partia da legítima exigência de sua aproximação aos problemas da vida ou, mais exatamente, de sua participação nas tarefas de renovação da cultura e da sociedade (...). Ao mesmo tempo que Duchamp declarava a obra de arte como objeto não-artístico, elevava o produto técnico à obra de arte definitiva. De um lado, afirmava-se que tudo pode ser arte e, por conseguinte, que a arte não é nada; de outro, reinvindicava-se o objeto mecânico como verdadeira forma artística. Tudo isso foi seriamente considerado como a superação dos limites históricos, ou melhor, dos limites burgueses de um esteticismo vazio. (SUBIRATS, 1984:80)

Caracterizando-se, dessa forma, como uma antiarte, era lógico que dadá matasse o dadaísmo. Já nos primeiros anos da década de 1920, o dadaísmo se encerra como movimento e muitos de seus artistas aderem ao Surrealismo, como o próprio André Breton e Marx Ernst.

Fig.40: Marcel Duchamp, *Roda*, 1913

Muitas das posições dadaístas mantiveram-se na poética surrealista: a questão da liberdade expressiva, as relações inusitadas de elementos compositivos, as atitudes destrutivas, os gestos provocativos, o sentimento de revolta frente aos valores burgueses. O lema dos surrealistas – frase de Lautréamont – revela claramente a influência dadá: *"Tão belo como o encontro fortuito, em uma mesa onde se pratica a dissecação, de uma máquina de costura com um guarda-chuva"* (LAUTRÉAMENT apud DEMPSEY, 2003: 151). Entretanto, enquanto o dadaísmo fundamentava-se na negação e na destruição, o surrealismo afirmava-se pela construção, substituindo a rejeição total pela pesquisa experimental, construindo um sistema de conhecimento.

Fig.41: Marcel Duchamp, *A Fonte*, 1917

Diferente do Dadá, o surrealismo foi um movimento extremamente organizado com teorias doutrinárias. André Breton, idealizador do movimento, partia das concepções do marxismo, da psicanálise e de filosofias ocultistas para estruturar o surrealismo. Em seu Primeiro Manifesto de 1924, Breton define o movimento: *"pensamento que é expresso na ausência de qualquer controle exercido pela razão e alheio a todas considerações morais e estéticas"* (BRETON apud DEMPSEY, 2003: 151). Do ponto de vista dos procedimentos artísticos, os surrealistas apropriaram-se da desinibição dadaísta bem como ainda se valiam de técnicas tradicionais (como a pintura).

Fig.42: Meret Oppenhein, *Café da manhã de pele*, 1936

Além de retirar um objeto de seu contexto original e lançá-lo para outros contextos e relações inusitadas, atribuindo-o a condição de obra de arte, prática executada desde os dadaístas, e a elaboração dos chamados "objetos surrealistas" – como o ferro de passar cheio de pregos ou a xícara de chá forrada de pele –, os surrealista incorporam o *objet trouvé* nos seus processos criativos: Juan Miró, todas as manhãs, ia para a praia e colhia as diversas coisas trazidas pela maré. *"O* objet trouvé*, francês para 'objeto encontrado', acompanha o princípio do* ready-made*: objeto qualquer encontrado pelo artista e transformado em obra de arte. Mas enquanto o* ready-made *é um objeto entre vários iguais a ele, o* objet trouvé *é escolhido em função de sua singularidade"* (LODDI,2010:30).

Fig.43: Man Ray, *Presente*, 1958

Fig.44: René Magritte, *A mulher escondida*, 1929

Enfatizando o automatismo psíquico, Breton (também médico, bastante familiarizado com os conceitos freudianos) afirmava que a poesia, a prosa ou a pintura deveriam originar-se do encadeamento das primeiras palavras ou imagens que ocorressem à mente, assim como o método psicanalítico da associação livre. Para os surrealistas, *"o inconsciente não é apenas uma dimensão psíquica explorada com maior facilidade pela arte, devido à sua familiaridade com a imagem, mas é a dimensão da existência estética e, portanto, a própria dimensão da arte"* (ARGAN, 1999: 360). Max Ernst entendia a *frottage* – procedimento que consiste na fricção de um lápis (ou outro instrumento semelhante) num papel apoiado por sob uma superfície para registrar sua textura – o equivalente plástico da escrita automática, por extrapolar o controle e evitar questões de gosto ou habilidade. O automatismo, regido pelo inconsciente, aparecia como *"o principal caminho de acesso ao maravilhoso"* (BRADLEY, 1999: 21), sendo considerado como o método surrealista por excelência.

Em 1900, Freud publica *A interpretação dos sonhos*, revelando as leis e as características do inconsciente que juntamente com a figura da histérica irão nortear os surrealistas em suas experiências. Apoiando-se nas formulações freudianas do inconsciente, os surrealistas encontraram na experiência onírica sua dimensão poética, buscando explorar em suas obras esses mesmos mecanismos que dão origem aos sonhos (principalmente: condensação, deslocamento, figurabilidade). Encantado com o universo que a descoberta freudiana desvelou, Ferdinand Alquié disse: *"O surrealismo não perde a razão; ele ama tudo o que a razão nos fez perder"* (apud DANTAS, 2007:4).

O Expressionismo também não escapou as duras críticas de Freud. Em uma carta a Oskar Pfister datada de junho de 1920, Freud escreve:

> Querido Doutor, Peguei em mãos seu pequeno livro sobre o expressionismo tanto com interesse como com aversão, e li de um fôlego só (...) Quero que saiba que sou terrivelmente intolerante em relação aos loucos, nos quais vejo apenas os lados nocivos; no que se refere a estes 'artistas', sou realmente um daqueles que o senhor condena no início de seu livro, qualificando-os de filisteus e pedantes. (FREUD apud GOMBRICH, 1995:9)

Em outra carta, dessa vez destinada a Karl Abraham, Freud é ainda mais virulento:

> Caro amigo, Recebi o desenho que supostamente representa sua cabeça. É horrível. Sei o homem notável que é você, e estou mais transtornado ainda pelo fato de que mancha tão leve no seu retrato moral – sua tolerância ou simpatia pela 'arte' moderna – deva ser tão cruelmente castigada. Soube através de Lampl que o artista declarou que é assim que o vê! Pessoas como ele deveriam, menos que os outros, ter acesso aos meios psicanalíticos, pois ilustram de modo por demais indesejável a teoria de Adler segundo a qual são justamente as pessoas atingidas por um grave defeito congenital da visão que se tornam artistas. (FREUD apud GOMBRICH, 1995:9)

Fig.45: Edvard Munch, *O Grito*, 1893

Na esteira artística dos primitivos como Gauguin, Van Gogh, Munch e Ensor, o Expressionismo surge no horizonte artístico europeu também às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Na França, seus artistas representantes recebiam o nome de *Fauves* ("Feras"); mas, esse movimento foi, principalmente, um fenômeno alemão que recebia o nome de *Die Brücke* ("A Ponte"). Os dois movimentos formaram-se quase simultaneamente em 1905 e desembocaram, respectivamente, no Cubismo e na corrente *Der Blaue Reiter* ("O Cavaleiro Azul"). De tendência anti-impressionista, esse movimento era formado por filósofos, escritores e artistas que, *"na sensibilidade de suas almas, já sentiam os ecos dos primeiros abalos subterrâneos, que prenunciaram a terrível catástrofe"* (MICHELI, 2004: 60).

Expressão em oposição à impressão: diante da realidade, os artistas impressionistas manifestam uma atitude sensitiva; os expressionistas, uma volitiva, por vezes, até agressiva. Assim, trata-se de uma arte engajada, de forte veia anarquista. O artista Rouault, expressa sua fúria em relação à infâmia burguesa: *"Não lhe repreendo nem a crueldade, nem o egoísmo, inconscientes às vezes sob uma fingida bondade, mas antes o cuidado pedante que ele põe no fato de acreditar que é ele quem faz o mundo girar e que assegura a nossa felicidade, pensando na sua"* (apud MICHELI, 2004: 68)

> Muitas influências ideológicas agem sobre os artistas expressionistas. Nietzsche em primeiro lugar: (...)de onde emergem também ásperos ataques contra os valores da sociedade burguesa, inspira os melhores escritores, poetas, artistas da época, de Thomas Mann a Grosz (...)Os paradoxos de Zaratustra tinham força de persuasão sobretudo em função da violência com que subvertiam os conceitos e os lugares-comuns da moral corrente. Tampouco pode-se esquecer que, exatamente naqueles anos, começaram a aparecer também algumas das obras mais importantes de Freud,

> cujas análises exerceram um indubitável fascínio sobre determinados ambientes culturais e, portanto, mais ou menos diretamente,sobre os artistas.(MICHELI,2004:79)

Sanguíneo, impulsivo, visceral e selvagem, o Expressionismo preconizava uma arte que não devia servir à decoração (esta submetida em demasia aos ideais de ordem e de composição). A pintura devia ser arrebatadora, despreocupada com a perfeição formal, sendo que a poética expressionista, segundo Argan (1992), é a primeira poética do feio. O relato do expressionista Kichner define as intenções desse movimento: "*A pintura é a arte que representa num plano um fenômeno sensível (...) O pintor transforma em obra de arte a concepção da sua experiência. Com um exercício contínuo ele aprende a utilizar os seus meios. Não há regras fixas para isso. As regras para a obra individual do estilo da sua técnica e do tema a que se propõe(...) A sublimação instintiva da forma no acontecimento sensível é traduzida de impulso no plano"* (apud MICHELI, 2004: 80)

Como já foi apontado, muitos dos expressionistas franceses interessaram-se por aspectos do trabalho de Cézanne que iriam além da questão da cor, o que os conduzia para uma outra pesquisa que levou ao Cubismo. Cézanne interessava a Picasso e Braque pela atitude analítica diante do que iria pintar. Modulando as cores dos elementos compositivos, produzia imagens que revelavam volumes, formas plásticas. Seu esforço de reproduzir essas sólidas formas plásticas, para lhes dar o peso devido, levava-o a olhar os objetos por diversos ângulos de visão. Esse novo modo de "ver" introduzido por Cézanne foi percebido, compreendido e explorado pelos cubistas, levando à desconstrução definitiva da perspectiva renascentista.

Fig.50: Pablo Picasso, *Demoiselles d'Avignon* ,1907

> O volume e a estrutura foram, portanto, as duas primeiras preocupações dos cubistas. Eliminando a atmosfera, o gosto sensual pela cor, a linha ondulada, eles procuravam fazer uma pintura com um rigor poderoso. Somente a construção e a corporeidade dos objetos lhes interessavam. Reagindo ao impressionismo, tratava-se portanto de reagir também ao fauvismo, de onde provinham alguns cubistas – reagir à espontaneidade cromática. (MICHELI, 2004: 184)

O interesse pelo primitivismo realiza uma inflexão importante no grupo *Der Blaue Reiter*, formado por alguns dissidentes do grupo expressionista *Die Brücke*. A maneira de conceber o primitivo, nesse grupo de artistas, irá além do que a busca por estados de vida mais puras e simples, livre das regras sociais: a busca do primitivo torna-se a descoberta do primordial, daquela primeira substância da vida, do impulso originário. *Der Blaue Reiter*, fundado em 1911, formado por Kandinsky, Franz Marc, Klee, entre outros, não se interessava mais pelo mundo selvagem, pelo instinto nem pela raiz fisiológica da inspiração, mas pelo "espiritual" da natureza, pelo Eu interior. De modo diverso dos militantes do *Brücke*, buscavam mais a purificação dos instintos do que o desencadeamento febril destes na tela. O contato com o primitivo vinha a serviço de apreender a sua essência, a partir de uma postura mais especulativa e refinada do que bárbara ou desenfreada. Nas palavras de Franz Marc: *"Cada coisa tem seu invólucro e o seu ponto central, aparência e essência, máscara e verdade. (...) A aparência é sempre inexpressiva, mas afastem-na, afastem-na completamente do espírito, imaginem que nem vocês, nem a sua imagem do mundo existem mais – e o mundo permanece em sua verdadeira forma, e nós artistas intuímos essa forma"* (apud MICHELI, 2004:88)

Na meditação estética de Kandinsky, a base da arte é uma necessidade interior e não mais o equivalente de um conteúdo preexistente. A obra de arte passa a ter vida própria, *"uma nova forma de ser, a qual age sobre nós, através dos olhos, despertando em nosso íntimo, vastas e profundas 'ressonâncias' espirituais"* (KANDINSKY apud MICHELI, 2004: 92). Kandinsky entende que a função do artista é *"(...) fazer vibrar a essência secreta da realidade da alma, agindo sobre ela com a pura e misteriosa força da cor libertada da figuração naturalista"* (MICHELI, 2004:86). Assim como a cor, o ponto e a linha estão também livres de qualquer propósito explanatório ou utilitarista, sendo transportados para o reino do alógico, puras essências autônomas e expressivas.

Fig.46: Wassily Kandinsky, *Múltiplos Círculos,* 1926

Kandinsky, ao escrever sobre o trabalho do artista, escreve: "[O artista] *Deve trabalhar sobre si mesmo, aprofundar-se, cultivar sua alma, enriquecê-la, a fim de que seu talento tenha algo a cobrir e não seja como a luva perdida de uma mão desconhecida, a vã e vazia aparência de uma mão. O artista deve ter alguma coisa a dizer. Sua tarefa não consiste em dominar a forma e sim em adaptar essa forma a seu conteúdo"* (KANDINSKY, 1996 [1910] :127). Em nota de rodapé, continua:

Fig.47: Wassily Kandinsky, *Composição VIII,* 1923

> Trata-se naturalmente aqui da educação da alma e não da necessidade de introduzir pela força em cada obra um conteúdo consciente, elaborado a priori, ou de o coagir a revestir uma força artística. Daí resultaria apenas um produto cerebral e sem alma. Nunca será demais repetir que a verdadeira obra de arte nasce misteriosamente. A alma do artista, se ela vive de fato, não tem necessidade de ser sustentada por pensamentos racionais ou teorias. Ela descobre por si mesma

Fig.48: Paul Klee, *Cena de batalha da ópera cômica fantástica "Simbad, o Marujo"*, 1923

> algo para dizer, que o artista, no instante em que ouve, pode nem sempre compreender. A voz interior da alma revela-lhe qual é a forma que convém e onde deve procurá-la ("natureza" exterior ou interior). (KANDINSKY, 1996 [1910] 127-128)

As imagens produzidas por esse grupo de artistas tendiam à abstração; mas, como veremos, o abstracionismo dos construtivistas tinha uma acepção muito mais racional do que os artistas do *Der Blaue Reiter.* Estes são associados a um "abstrato-expressionismo lírico". Contudo, o lirismo entre Kandinsky e Klee também tinha suas divergências. Michelli (2004) nos chama a atenção de que essas diferenças podem ser percebidas pela própria forma que intitulam suas obras: enquanto os trabalhos de Klee tinham títulos tais como *Uma pomba que desce do céu, Passáros aquáticos, Lua alaranjada* etc.; Kandinsky nomeava suas obras como *Quadro com fundo branco, Oscilação em pontas, Improvisação com formas frias*. Klee, nesse sentido, era menos nebuloso e mais enraizado nas forças naturais. Enquanto, Kandinsky dedicava-se a apreensão do espiritual das formas criadas pela natureza, a Klee interessava mais as "forças criadoras" do que os fenômenos por elas gerados. Para Klee, *"a arte não traduz o visível; ela torna visível"* (apud CHIPP, 1996: 183).

Fig.49: Paul Klee, *O grande Domo*, 1927

> (...) a aspiração do artista deve ser justamente a de se inserir em tais forças, de maneira que a natureza possa, através dele, gerar fenômenos novos, novas realidades, novos mundos. Segundo Klee, portanto, o artista deve tornar-se uma espécie de médium, em comunicação com o 'ventre da natureza'. (...) Klee pergunta: "Qual artista não gostaria de morar onde o órgão central do tempo e do espaço – pouco importa se se chame cérebro ou coração – determina todas as funções? No ventre da natureza, no fundo primitivo da criação, onde está guardada a chave secreta do todo?". (MICHELI, 2004:93)

Era, sobretudo, esse acesso às "forças criadoras" que encantava os artistas modernos quando se inclinaram para a produção plástica dos loucos internados. O primitivo que os artistas procuravam estava na maneira espontânea, desordenada, arcaica, fruto de forças inconscientes ou espirituais que atravessava as produções dos loucos. Entretanto, essas mesmas produções também foram objetos de muitas pesquisas psiquiátricas, psicanalíticas e psicológicas, que ofereciam um grande leque de enfoques interpretativos dos artistas e suas obras. Esse entrelaçamento entre os saberes "psis" e a arte moderna serviam ora para desqualificar o que estava sendo produzido no campo artístico, ora para exaltar a loucura e sua produção. Porém, de qualquer forma, há o reaparecimento da loucura no domínio da linguagem. A loucura, através da arte, começa a escapar do silenciamento que lhe foi imposto outrora, retomando sinais de uma experiência trágica da loucura.

Assim como Freud fez inferências sobre a constituição e a dinâmica psíquica de Da Vinci, a partir da obra *A virgem, o menino Jesus e Sant´anna*, muitos abordavam as obras modernas com a finalidade de buscar traços psicopatológicos em seus artistas ou mesmo estabelecer psicodiagnósticos através delas. Também para Jung, as imagens produzidas pelos doentes mentais (e pelos artistas) podiam revelar a vida psíquica de seus autores, exprimindo por meio de símbolos os desejos e conflitos que subjazem os diversos estados psíquicos. A bem da verdade, vale ressaltar que além da leitura freudiana (que era

predominante), eram inúmeras as abordagens interpretativas ou explicativas que circulavam em torno da articulação entre arte e loucura, procurando estabelecer correspondências entre algumas doenças mentais e sua manifestação artística.

O psiquiatra Fritz Mohr, no início do século XX, já vinha utilizando os desenhos dos "doentes mentais" para fins diagnósticos, mas ainda não havia nenhuma associação com os artistas modernos. Foi só com o psiquiatra Gonzalo Lafora, retomando as ideias de Mohr, em seu ensaio *Estudo psicológico do Cubismo e do Expressionismo* (1922), que essa articulação começa a ser melhor estabelecida. Segundo Lafora, as estereotipias, perseverações gráficas e construções fragmentadas que caracterizavam as produções dos loucos também estavam presentes nas obras de artistas modernos, sugerindo o estado regressivo que essas produções exigiam.

Porém, *"os primeiros indícios de uma estética psiquiátrica, ou seja, um novo olhar para a produção artísticas dos loucos, procurando analisá-las e interpretá-las com base na expressão global dos indivíduos e da experiência da própria arte, aparecem em trabalhos de médicos como Réja (1907), Delacroix (1920), Morgenthaler (1921), Prinzhorn (1922), Kretschemer (1929)"* (FERRAZ, 1998:21). Embora esses estudos apontassem para as características da arte psicopatológica[12] (símbolos recorrentes, perseverações e regressões gráficas, distorções, construções fragmentadas, automatismos, conteúdos fantasiosos ou oníricos), a contribuição de seus autores estava em sublinhar o valor artístico dessas manifestações plásticas e não apenas como sintomas de uma doença ou de perturbações psíquicas.

Réja considerava as produções dos loucos *"formas mais ou menos embrionárias de arte"* (FERRAZ, 1998, p. 21), por não existir a intenção de produzir arte e porque a técnica apresentada era pouco desenvolvida em relação aos padrões acadêmicos. Todavia, ao assinalar a espontaneidade e o afastamento das concepções clássicas, acentuava as suas ressonâncias com as tendências artísticas modernas, tais como o expressionismo. Ferraz (1998) nos indica a importância dos estudos de Morgenthaler e Prinzhorn no cenário artístico e científico do início século XX. Morgenthaler publica, em 1921, uma monografia sobre Adolf Wölfli (1864-1930), paciente diagnosticado como esquizofrênico, cuja produção extensa e criativa fez com que Morgenthaler afirmasse que se tratava de um artista, causando grande impacto no meio médico e cultural da época. O livro *Expressão da loucura*, de Prinzhorn, publicado em 1922, é também considerado um dos trabalhos mais importantes sobre a articulação entre loucura e os processos criativos, pois pretendia incluir a produção plástica dos internos psiquiátricos dentro do domínio da arte séria.

Max Ernst e Paul Klee, entre outros artistas, tiveram acesso aos estudos de Hans Prinzhorn e se interessaram enormemente pelas considerações apresentadas pelo psiquiatra. Klee, acerca dos trabalhos artísticos de crianças e loucos, manifestou-se: *"Crianças e loucos devem ser levados a sério em arte, mais a sério do que todo público das galerias quando se trata de reformar a arte de hoje. Nós não pararemos de reclamar até que a justiça corrija o cego e intolerante preconceito que as obras de arte produzidas em asilos tem sofrido por longo tempo"* (BARBOSA apud FERRAZ, 1998a:9). Sem dúvida, para as concepções artísticas de Klee – que se interessava mais pelas "forças criadoras" do que

[12] É importante ressaltar os usos historicamente contextualizados e distintos dos termos: estética psicopatológica e arte psicopatológica presentes nesta dissertação. Estética psiquiátrica refere-se à forma com que os psiquiatras analisavam as manifestações plásticas dos internos e arte psicopatológica era uma maneira de classificação das produções plásticas dos internos dentro do panorama geral do universo das artes (como também, mais para frente veremos, os termos arte bruta, arte ingênua ou incomum vieram nomear e classificar essas mesmas produções).

pela criação – os loucos-artistas eram aqueles que conseguiam entrar em contato com o ventre da natureza, onde está guardada a chave secreta de toda criação.

Fig.51: Adolf Wölfli, *Sem título*, 1930

Outro importante médico que contribuiu para a construção de um novo olhar para a produção artística dos internos foi Robert Volmat. Esse psiquiatra organizou uma mostra de arte psicopatológica no 1º Congresso Internacional de Psiquiatria, ocorrido em Paris no ano 1950. Essa exposição reuniu trabalhos de internos em hospitais psiquiátricos de dezessete países, entre eles o Brasil, e, dessa experiência, Volmat organizou a *Fundação Internacional de Psicopatologia da Expressão*, em 1959. O médico defendia a ideia de não se reduzir essas manifestações artísticas a questões meramente diagnósticas, ressaltando a qualidade estética dessas expressões, e também enfatizava o caráter terapêutico das atividades artísticas em si, pois *"(...) melhora os contatos interpessoais e ajuda o estabelecimento de comunicações verbais, favorecendo o contato psicoterapêutico"* (VOLMAT apud SILVEIRA, 2006: 91)

Todavia, a recepção da arte psicopatológica (como, à época, essas produções eram chamadas) nem sempre foi amistosa, como também não foi a repercussão de muitas exposições modernistas. No período entre-guerras, houve reações contra todos os excessos que a arte moderna cometera, contra todo o extravazamento do sentimento, do intuitivo, do sem sentido, do inconsciente. Para muitos, toda a desconstrução dos padrões clássicos que a arte moderna empreendera, teria cooperado com o desequilíbrio da humanidade. Toda propulsão de cores e formas, característico dos movimentos de vanguarda, eram tidos como degradantes ao espírito humano. Muitos dos

estudos mencionados acima foram utilizados para rebaixar as manifestações de arte moderna, por fornecer o que se entendia como indícios de degeneração cultural – já que os artistas estavam pintando e desenhando como doentes mentais. Foi nesse contexto, que ocorreu a *Exposição Arte Degenerada* (com a qual iniciamos este capítulo), em 1937, que ao colocar, lado a lado, obras de artistas modernos com as produções plásticas dos loucos, procurava evidenciar sinais de doença mental nos modernistas. Hitler, em seu discurso para a inauguração de uma outra exposição (*Grande Exposição de Arte Alemã*, também em 1937), referiu-se à arte moderna do seguinte modo:

> Obras de arte que não podem ser compreendidas em si mesmas, mas, para a justificação de sua existência, precisam daquelas bombásticas instruções para seu uso, chegando finalmente à alma intimidada, que está pacientemente disposta a aceitar esses estúpidos ou impertinente absurdo – de agora em diante essas obras de arte já não encontrarão guarida no povo alemão. Todas aquelas frases feitas, "experiência interior", "forte estado de espírito", "vontade poderosa", "emoções prenhes de futuro", "atitude heroica", "empatia significativa", "a ordem sentida dos tempos", "primitivismo original", etc – todas essas desculpas tolas e mentirosas, toda essa algaravia já não são aceitas como desculpas ou sequer como recomendações para esses produtos indignos e destituídos de qualquer habilidade. (HITLER apud CHIPP, 1996: 486)

Nesse período entre-guerras, houve um "chamado à ordem" no campo das artes. A imagem da Europa mergulhada em decadência moral e espiritual era frequente; mas com sua reconstrução no pós-Primeira Guerra, a força da tradição artística clássica – que nunca deixou de ser executada ao longo de toda a história, convivendo com a arte moderna, mesmo que conflituosamente – intensifica-se, principalmente na Alemanha. Em outros países, esse apelo ao racional também surgiu, ainda que com contornos mais modernos, como é o caso do Construtivismo Abstrato na Rússia, que importa ser discutido nesta dissertação, porque além de compor o campo heterogêneo da *épistémè* moderna, indica uma vertente importante dentro do panorama geral do ensino da arte na modernidade.

O Construtivismo, movimento artístico de inspiração socialista e, portanto, contra o romantismo burguês, não considerava seus trabalhos como arte e sim como "objetos construídos", *"(...) Em vez de 'composição', eles dizem 'construção', em vez de 'escrever', eles dizem 'moldar', em vez de 'criar' – 'construir'"* (BRIK apud FER, 1998, p. 114), com a finalidade de desfazer qualquer distinção entre arte erudita e popular. Aproximava, dessa forma, objetos de arte de objetos manufaturados, arte de utilidade.

O desenho era uma preocupação central para esses artistas, já que comparecia nas indústrias como desenho técnico. Para Rodchenko, a linha do desenho era o elemento básico no sistema de construção: *"ela era 'a carcaça, o esqueleto, a relação entre planos diferentes; ela podia também expressar movimento, colisão, conjunção, interrupção e continuação'. A linha podia ser isolada e depois arranjada em várias combinações. Como um elemento no sistema da construção, ela foi tratada como 'material bruto', um componente básico"* (FER, 1998:109). Assim como a linha, para os construtivistas, outros elementos da fatura pictórica podiam ser analisados, dissecados, racionalizados e reunidos novamente. Mas a linha aqui não é a mesma linha do abstracionismo de Kandinsky. Rodchenko dizia que *"a linha imprecisa, trêmula, traçada pela mão, não pode ser comparada com a linha reta e precisa desenhada com o esquadro, reproduzindo exatamente o design. O trabalho artesanal deverá tentar tornar-se mais industrial. O desenho, como foi concebido no passado, perde o seu valor e é transformado em diagrama ou em projeção geométrica"* (apud FER, 1998: 113).

> A tentativa dos construtivistas de 'despersonalizar' a prática, de retirá-la do âmbito da expressão artística individual, tornou necessário mediar a mão do artista o máximo possível. Assim, 'a fatura em pintura (empasto, vitrificação) foi substituída por ferramentas mecânicas (rolo, prensa etc.). A

> própria forma de desenhar essas linhas era sugestiva: linhas retas, traçadas a régua, de certa forma representavam as ferramentas empregadas no seu desenho, ferramentas que eram associadas ao desenho de projeto e ao desenho técnico. (FER, 1998:114)

A multiplicidade de tendências artísticas que caracterizou a arte moderna também teve repercussões no ensino da arte, sendo que a abordagem racional dos Construtivistas teve uma influência forte nessa área. O academicismo, com a virada do século XX, tornou-se artificial e distante dos interesses e das exigências de uma nova sociedade industrial. No final do século XIX, com a consolidação dos processos de industrialização e urbanização, a preocupação com a estética dos produtos industrializados começou a ser constante, culminando com a construção de certa vertente de ensino das artes atenta em formar indivíduos capazes de refletir esteticamente para produzir e consumir objetos que fossem úteis e belos ao mesmo tempo.

> O abismo criado entre a arte e o artesanato, entre a arte e a indústria, traduzido pelo rápido retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres, fabricados em série passaram a preocupar seriamente alguns teóricos, os quais direcionavam suas reflexões na tentativa de resgate da qualidade e dignidade dos artefatos criados. (OSINSKI, 2002: 46-47)

A "arte pura" recusava-se a contribuir com a indústria. Esses defensores da "arte pela arte" rechaçavam qualquer contato com aquilo que maculasse as chamadas belas artes. Porém, como podemos ver em Pevsner (2010), o arquiteto alemão Gottfried Semper, acreditando ser improcedente a separação entre arte ideal e artesanal, enceta a defesa de uma educação estética geral e popular. Semper pretendia estabelecer uma maior integração entre os aspectos artísticos e industriais nos artefatos fabricados.

John Ruskin e Willian Morris, duas personalidades importantes para o meio artístico inglês, crítico de arte e artista respectivamente, compartilhavam da mesma opinião de Semper, mas combatiam obstinadamente o sistema industrial, preconizando o abandono da máquina em favor do retorno ao trabalho manufaturado, tal como o sistema de guildas medievais. Com o ideal de aproximar arte e vida utilitária, a partir da recuperação de modelos de trabalho artesanais anteriores à industrialização, Morris funda o *Arts and Crafts Movement*, em 1880, com grande difusão no ensino da arte em toda a Europa.

Charles Ashbee, integrante do *Arts and Crafts*, promove um deslocamento nas intenções inicialmente pensadas para esse movimento, pois não repudiava o sistema industrial e entendia que o homem moderno já era tão depende da máquina que era impossível desprezar esse elemento na transmissão de conteúdos artísticos (PEVSNER, 2010). Assim, o modelo de ensino característico das belas artes é, pouco a pouco, substituído pelo ensino da linguagem do desenho técnico, com a finalidade de instrumentalizar os indivíduos para o trabalho industrial: *"A consciência da necessidade de preparar o homem para a convivência proveitosa com a máquina gerou, no âmbito escolar, a difusão de uma metodologia do ensino de arte com conteúdos rígidos que privilegiava o ensino do desenho, muitas vezes geométrico, onde a técnica e a cópia imitativa eram as estratégias mais frequentes utilizadas para transmitir os conhecimentos"* (OSINSKI, 2002:52)

A importância crescente da arte no meio industrial, através da primazia do desenho técnico, acentuando uma proximidade com o Construtivismo, tornou a abordagem das belas artes ("arte pela arte"), um acessório absolutamente dispensável. A educação artística, em sua função restrita de instrução manual, era apenas transmitida no sentido de otimizar a utilidade social dos futuros trabalhadores, sem nenhuma pretensão de desenvolver seus potenciais criativos. Não se objetivava *"alimentar o grande artista em potencial, mas fornecer uma educação para o olho e as*

mãos tais que possibilitassem o trabalhador comum a dar conta de suas tarefas com maior exatidão e precisão" (THISTLEWOOD apud: OSINSKI, 2002:54).

> Iniciava-se pelo desenho de contorno por meios principalmente mecânicos. Os alunos eram orientados, nos menores detalhes, como seguir o contorno de uma imagem (que lhes era) entregue numa folha de instrumentação autorizada – como estimar seu tamanho e forma, como arranjá-la numa cópia agradável, a ordem na qual desenhar as linhas e em que direções. A fidelidade da reprodução era avaliada no exame, como também a capacidade dos alunos de memorizar tais imagens e desenhá-las sem visualizá-las. Geometria do contorno era também ensinada e perspectiva linear. (THISTLEWOOD apud: OSINSKI, 2002:53)

Por outro lado, neste jogo de forças que caracterizou as diversas tendências artísticas na modernidade, a libertação do desenho de suas exigências utilitárias recebeu influência de movimentos de arte moderna que privilegiavam a espontaneidade, a intuição, o improviso e a expressão do artista. Essas diversas vertentes modernistas também contribuíram para a desconstrução do sistema tradicional de ensino peculiar às Academias de Belas Artes.

O interesse pelo primitivo, como vimos, fez com que os artistas se debruçassem sobre a produção plástica das crianças, dos loucos e dos estrangeiros, não apenas para se inspirarem – para proceder em suas criações tal como eles –, mas também para preservar a livre expressão destes. É a partir desse período e com essa perspectiva, que o ensino da arte começa a ser pensado como recurso para e educação, para o desenvolvimento humano e não apenas para a formação de artistas.

O artista e professor vienense Franz Cizek, entusiasmou seus colegas do Grupo Secessão como Otto Wagner, Klimt, Olbrich e outros, com seu método, pouco ortodoxo para a época, de ensino de artes: Cizek desenvolve e exercita por quase três décadas o método da livre-expressão em classes com crianças e adolescentes. As "classes de Cizek", como ficaram conhecidas na história do ensino de artes, não só foram alvo do interesse de artistas como também de educadores interessados no ensino artístico. Essa experiência se tornou uma referência e foi comentada e interpretada por alguns educadores, já que Cizek propriamente nunca escreveu sobre elas.

Há várias interpretações sobre as suas aulas, principalmente sobre a atuação do professor em relação à produção de seus alunos. Viola, assistente de Cizek, afirmava que *"o papel do professor seria o de criar uma atmosfera criativa"* (COUTINHO, 2007, p. 308), não interferindo no trabalho de seus alunos, já que *"a arte não se ensinava, pois os artistas já nasciam artistas"* (COUTINHO, 2007:308). Porém, Efland (apud COUTINHO, 2007) acentua o quanto Cizek direcionava a percepção e a observação dos alunos, assinalando que suas aulas tinham uma certa forma de orientação, sem reprimir as manifestações daqueles. Cizek refletia todas as tendências de sua época, tinha formação romântica, respeitava o "primitivo" e, sobretudo, acreditava na necessidade de abrir espaço para a expressão artística na educação das crianças. Ele refletia tão bem as contradições de sua época que com seus jovens alunos da escola de artes e ofícios ele trabalhava a partir da concepção construtivista. Ou seja, para as crianças, a livre-expressão, para os jovens que se aproximavam do mercado de trabalho as técnicas construtivas.

Cizek, considerado o "pai da arte/educação" (principalmente no mundo anglo-saxônico) tornou-se um marco para o ensino de arte modernista, inclusive no Brasil, influenciando diretamente o Movimento Escolinhas de Artes (como veremos no próximo capítulo), sendo que a repercussão de sua experiência ainda hoje reverbera. Entretanto, essa experiência não aconteceu isolada, pois existia um solo propício para o seu desenvolvimento:

> As preocupações com a educação artística e estética das crianças faziam parte da agenda dos movimentos educacionais da Europa (...) A questão da necessidade e propriedade de uma educação estética de qualidade era tema de várias associações de professores, educadores e pais preocupados

> com a formação tanto da mão-de-obra especializada para a indústria, quanto a formação de uma geração que tivesse acesso aos bens estéticos de uma sociedade mais democrática. (COUTINHO, 2007: 312)

Dois outros nomes importantes para o desenvolvimento da livre-expressão, que receberam a influência das experiências de Cizek, foram o também austríaco Viktor Lowenfeld e o inglês Herbert Read. Ambos bastante envolvidos com a valorização da expressão artística, principalmente da infantil.

As pesquisas de Viktor Lowenfeld orientaram-se para aspectos relacionados ao desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética, porém diferentemente dos estudos de Read (que, como veremos, se concentrou na análise das diferenças dos diversos tipos psicológicos), Lowenfeld estava particularmente interessado nas características constantes presentes no desenvolvimento de todos os tipos psicológicos, definindo estágios para o desenvolvimento expressivo da criança até a adolescência nas artes plásticas, a saber: estágio da garatuja, pré-esquemático, esquemático, realismo nascente e pseudonaturalista. Para este teórico, o desenvolvimento dos sentidos são os alicerces dos processos de aprendizagem e, por consequência, de desenvolvimento humano.

O que amplia e fortalece a consciência estética, para este autor, é o refinamento da sensibilidade através dos sentidos acompanhados da livre expressão. Arnheim (2004:250) explica esta ênfase que Lowenfeld dá aos sentidos no processo de aprendizagem da arte, dizendo que é pelo desafio perceptivo que *"as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas"* e, mais adiante no texto, o autor acrescenta *"(...) o desafio perceptivo do trabalho artístico bem planejado e bem compreendido é uma introdução natural às tarefas da vida e às melhores maneiras de empreendê-las"* (ARNHEIM, 2004: 251).

Herbert Read, filósofo e crítico de arte, recebendo influência das teorias psicológicas (sobretudo de Jung), entendia que *"o objetivo da educação deveria ser o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence e sua função mais importante está relacionada com esta 'orientação psicológica' para este ajustamento"* (READ apud CASTRO, 1992: 83). Apoiado nos estudos de Jung, Read identificou tipos psicológicos e relacionou às produções plásticas. O filósofo interpretava os arquétipos e símbolos presentes nesses trabalhos e utilizava a *Gestalt* para analisá-los sob o ponto de vista formal (composição, ritmo, forma etc.). Para Read, a expressão livre era algo que não poderia ser ensinado, sendo que o professor não deveria intervir na produção dos seus alunos para evitar qualquer possível inibição ou frustração, exercendo mais a função de *"um auxiliar, guia, inspirador, parteira psíquica"* (READ apud OSINSKI, 2005:94). No entanto, as atividades de observação poderiam ser desenvolvidas através do ensino, por meio de exercícios de percepção e coordenação; estabelecendo, desta forma, uma distinção entre expressão livre e expressão artística.

> Herbert Read conceitua a livre expressão ao definir e distinguir dois tipos de expressão: a instintiva, inata e indireta, equivalente à "disposição"; e a expressão direcionada a um fim, direta e concentrada, reconhecida por Read como sentimento. Em outras palavras, a primeira trata-se de reações impulsivas, instintivas; a segunda seria a expressão elaborada destas atividades reativas desconexas. Estas disposições impulsivas, por serem relativamente indiretas e aparentemente não dirigidas a um objetivo, são chamadas de "expressões livres", as quais podem dar origem a uma necessidade de expressão muito positiva, no entanto, o autor ressalta em uma antecipação sugestiva que "expressão livre" não quer dizer necessariamente expressão artística. A expressão

> livre, segundo Herbert Read, era portanto um impulso a ser elaborado, para então promover o efetivo desenvolvimento, num primeiro momento, da criança e depois da sua arte, pois o que estava em jogo nesta concepção era a formação integral da criança e não a sua produção artística. (BREDARIOLLI, 2008: 205 -206)

Assim, pode-se dizer que o conceito de livre expressão foi, por vezes, esvaziado dos sentidos que foram atribuídos pelos primeiros filósofos da arte/educação, como Read, generalizando-se em mero *laissez-faire*, que nas palavras de Bredariolli (2008:206) é um *"formato oportunista de anti-educação artística, intencionalmente esvaziada de significado, na qual as crianças eram obrigadas a produzir por produzir, (...) gerando retrocesso e esvaziamento cultural".* A livre expressão, quando bem orientado, não dispensa os exercícios de percepção e de observação necessários para apurar a sensibilidade.

Cabe aqui enfatizar dois pontos: primeiro que, é a partir da perspectiva da livre expressão que começa ocorrer uma preocupação com um tipo de ensino das artes voltado para as crianças e/ou cidadão comum (e não só para a formação de artistas/artesãos) e; segundo, que este ensino das artes tem como principal foco o desenvolvimento integral do humano. É fundamental assinalar também que a livre expressão, com este foco e apoiada nas teorias psicológicas que circulavam na época, favoreceu uma visão terapêutica[13] da atividade artística.

No início do século XX, enquanto a educação básica (voltada para crianças e jovens) dividia-se entre o ensino técnico do desenho e a livre expressão, a formação profissional de artistas orientava-se para a conciliação entre a arte pura e a aplicada, tentando escapar das amarras da tradição clássica. Na Rússia e na Alemanha, duas instituições de ensino da arte (Wchutemas e a Bauhaus, respectivamente) de concepções muito semelhantes, tiveram influência fundamental na construção de um novo olhar para o ensino das artes no ocidente. Pelos pontos em comum entre os conteúdos programáticos das duas instituições, nos deteremos na Bauhaus.

Em 1919, Walter Gropius funda a Bauhaus procurando viabilizar a ideia de uma escola de arte "única", ou seja, que contemplasse tanto aspectos de uma formação voltada para a arte pura como para a arte aplicada. Apesar de ter sido influenciado por Ruskin e Morris, no que se refere a propor um ensino da arte também voltado para preocupações de ordem estética para objetos cotidianos (*design* industrial), Gropius discordava destes, tal como Ashbee, no ponto em que julgavam ser necessária a retomada da manufatura, tentando integrar as vantagens que as máquinas podiam oferecer aos objetos artísticos.

Apesar de algumas alterações em seu programa de ensino ao longo do tempo, de uma maneira geral, a Bauhaus tinha dois objetivos fundamentais: a síntese estética e a síntese social. O primeiro objetivo referia-se à integração de todos os gêneros artísticos e de artesanato, sendo que a arquitetura tinha um especial destaque. O segundo referia-se à orientação da produção estética voltada para as necessidades de uma faixa mais ampla da população, e não de uma camada social e economicamente privilegiada. Durante

[13] No Capítulo 3, faremos uma discussão do termo terapêutico. Mas para o momento, de forma breve: historicamente, o termo está associado às práticas que pretendem "corrigir" ou "endireitar" o que está torto ou se desviou do normal. Na frase acima, alicerçada por teorias psicológicas, a arte aproximando-se de práticas terapêuticas (ainda que não correspondendo exatamente ao entendimento que o modelo pineliano dava à ideia de terapia), aparecendo como recurso de expressão e elaboração de angústias ou conflitos, como forma de tratar/curar problemas psíquicos, como meio para se chegar a outros fins (não-artísticos), postura que será criticada na contemporaneidade.

sua existência, a Bauhaus teve a participação ativa de artistas consagrados como Lásló Moholy-Nagy, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Johanes Itten, Josef Albers, Gunta Stölzl, Herbert Bayer, Mies van der Rohe, entre outros.

Esse método de ensino que a Bauhaus oferecia a seus alunos sustentava-se nas pesquisas visuais do Construtivismo, do Suprematismo, do *De Stijl* e do Expressionismo Abstrato (inaugurado pelo grupo *Der Blaue Reiter*), buscando ir além da formação de artistas já que, coerente com os propósitos desses movimentos artísticos, sua formação visava o desenvolvimento do ser humano integral, apurando a sensibilidade através do exercício dos conhecimentos artísticos.

Na Bauhaus, o aluno deveria completar três ciclos de estudo; sendo que, no primeiro, o candidato a aluno era admitido a título de experiência durante um período de seis meses, frequentando obrigatoriamente o curso preliminar. Segundo Pevsner (2005:319), a finalidade desse nível introdutório era *"avaliar o talento do aluno, libertá-lo das convenções e orientá-lo para a experiência direta dos aspectos fundamentais dos materiais e das ferramentas"*. A admissão definitiva dependia da frequência e da qualidade dos trabalhos realizados durante esse período. Só com a aprovação do Conselho de Mestres é que o aluno aceito iniciava o curso prático e formal de três anos, optando por uma oficina (madeira, metal, argila, pigmentos/cor, têxteis, vidro ou pedra) de seu próprio interesse.

Além da instrução prática, a instrução formal era composta por: estudos da natureza dos materiais, estudo da geometria, construção e confecção de maquetes, estudos do desenho (volume, composição e cor), anatomia, história da arte e ciências. Na terceira e última etapa, conhecida como "instrução estrutural", o estudante começava a participar ativamente nos trabalhos da Bauhaus para compreender a essência do novo conceito de construção. Todos os alunos tinham acesso a qualquer oficina, para aprofundar seus conhecimentos fora da especialização escolhida se assim desejassem. A Bauhaus, de certo modo, refletia as contradições da modernidade, pois, de um lado, valorizava o desprendimento dos cânones acadêmicos e burgueses, ressaltando o Expressionismo – inclusive, tendo como professores Kandinsky, Klee, Itten, entre outros expoentes representantes dessa manifestação artística – e, de outro, partia das proposições construtivistas, privilegiando o desenho técnico. A Bauhaus era, assim, um movimento artístico também antiburguês, mas que se alinhava, contraditoriamente, aos interesses industriais.

De qualquer forma, a modernidade – um solo epistêmico absolutamente heterogêneo e efervescente – nascida com a filosofia das Luzes, pretendia emancipar os indivíduos e a sociedade, a partir do progresso das técnicas e do esclarecimento social. Porém, esse progresso desejado, norteado pela razão, não deixou de gerar descontentamentos individuais e sociais, em função das técnicas de controle e opressão social que exploravam e embotavam as vidas, reprimindo as diferenças. Assim, a arte moderna – em grande parte, alimentada por ideais românticos – foi uma das vias de manifestação desses descontentamentos: a maioria dos movimentos artísticos modernos tinha a intenção declarada de transformar a realidade, as condições de vida e as mentalidades, rompendo com os valores burgueses e buscando no dito "primitivo" outras formas mais humanizadas de relações com o outro, com o mundo.

> A arte moderna apresenta-se como um conjunto de práticas destituídas de regras, irredutíveis a normas, cuja pedra de toque se revela difícil de descobrir. Ela constitui, portanto, um "embuste", um escândalo permanente para o pensamento normativo. A arte moderna nasce no momento da invenção da fotografia, desenvolve-se simultaneamente ao sistema Taylor (1891) e ao cinema (1895), e é contemporânea das análises econômicas de Marx, que faleceu em 1883: a modernidade artística, subproduto da civilização industrial, nasce no cerne do processo de racionalização do trabalho. A primeira luta da pintura moderna consistiu, evidentemente, em conquistar sua autonomia expressiva, mas tal reivindicação não passava do prelúdio de uma luta de norte contra a nova

> ideologia do trabalho: a arte moderna se dá pelo objetivo de constituir um espaço dentro do qual o indivíduo possa finalmente manifestar a totalidade de sua experiência e inverter o processo desencadeado pela produção industrial, a qual reduz o trabalho humano à repetição de gestos imutáveis nua linha de montagem controlada por um cronômetro. (BOURRIAUD, 2011: 13)

É nesse contexto que ocorre a possibilidade do encontro entre a arte e a loucura: alimentando-se mutuamente. A expressão do mundo interno e a espontaneidade dos loucos inspiraram os artistas modernos que, por sua vez, lançaram outro olhar para a loucura e suas produções, permitindo que, pela via da arte, a loucura voltasse ao domínio da linguagem. Assim, as produções plásticas da loucura, que serviram inicialmente para fins diagnósticos e como atividade para ocupar os desocupados, ganham outros contornos a partir da aproximação com os artistas modernos que conferiam o estatuto de arte a essas produções.

Vale acentuar, mais uma vez, que a maioria das concepções de ensino da arte que a modernidade foi capaz de produzir aproximaram a arte de certas tendências terapêuticas (como, brevemente, foi explicado: como forma de tratar os problemas psíquicos), já que a arte e seu ensino pretendiam ir além da intenção de produzir "obras de arte", ou mesmo da mera aquisição de técnicas e conteúdos teóricos. Objetivavam dar condições para o desenvolvimento integral do ser humano, produzindo transformações na própria vida dos indivíduos tanto em termos subjetivos como sociais: é dessa maneira, que há a intensificação das oficinas artísticas em saúde mental.

ESTRATO 4

A produção plástica dos loucos ganha outro estatuto e visibilidade através da atuação de Jean Dubuffet, um dos mais importantes artistas contemporâneos. Tal como vimos, o início do século XX, foi marcado por uma confluência de interesses de médicos e artistas para com a expressão plástica da loucura. De um lado, estavam os artistas modernos e sua busca pelo primitivo, por tudo aquilo que escapava das forças coercitivas de uma mentalidade burguesa, encontrando nas produções marginais da loucura, a vitalidade e frescor que ansiavam. De outro, estava o discurso psiquiátrico abordando essas mesmas manifestações como fontes psicodiagnósticas, ainda que, para alguns desses médicos, as produções não deixassem de ter o seu valor estético. Mas, com Dubuffet, que se fascinou, durante os primeiros anos da década de 1940, com a coleção de trabalhos plásticos de pacientes reunidos por alguns psiquiatras suíços e franceses, essas produções marginais começaram a ter um maior destaque no cenário artístico, passando a ser denominadas como "arte bruta" e não mais, como "arte psicopatológica" ou "estética psiquiátrica", denominações fortemente marcadas por um ranço sintomatológico. Dubuffet, ao contrário do discurso médico e até do entendimento de alguns artistas, não abarcava esses processos criativos como puramente inconscientes, mas como uma forma de resistência, de protesto contra uma mentalidade que tende a pasteurizar e homogeneizar as diversas formas de ser e estar no mundo.

Fig.52: Jean Dubuffet, *Autoretrato*, 1966

Em setembro de 1948, Dubuffet funda, com a colaboração de personalidades como André Breton e Michel Tapié, a Companhia de Arte Bruta com o objetivo de colecionar e divulgar essa produção marginal. Na década de 1970, a coleção é doada para a cidade de Lausanne (Suiça), inaugurando-se o Museu de Arte Bruta.

Fig.53: Henry Darger, *A história da menina Vivian*, s/d

Para Dubufett, *"não há mais arte de loucos, como não há arte de dispépticos ou de doentes do joelho"* (apud THEVÓZ [1979] apud DANTAS 2004:109). Thevóz, diretor do Museu de Arte Bruta (entre os anos de 1975 a 2001), sublinha que a força criadora dessa arte ingênua,*"comparada com à esterilidade das pessoas 'normais', nos deveria levar a questionar as normas da sanidade mental"* (THEVÓZ [1979] apud DANTAS, 2004: 109). Relativizando, assim, as categorias de normal e patológico, começa-se a esboçar outra concepção de saúde mental (com, evidentemente, reflexos no tratamento oferecido ao louco), que só pôde ser pensada a partir do século XX, contando, principalmente, com as ressonâncias advindas do universo artístico.

As críticas em relação ao tratamento asilar, após a Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se. Em tempos movidos pela necessidade de reconstrução social – nos quais há maior tolerância e sensibilidade para com as diferenças e as minorias –, as inúmeras situações de descaso nos hospitais psiquiátricos precisavam ser revistas e transformadas. Obras como *História da loucura* (2004 [1961]) de Michel Foucault, *Manicômios, prisões e conventos* (2001 [1961]) de Erving Goffman e a *Ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo* (1991 [1976]) de Robert Castel alimentam o caldo cultural da Reforma Psiquiátrica.

Em 1973, David Rosenham, professor de psicologia da Universidade de Stanford, na Califórnia, decide simular uma "doença mental" em si mesmo e em outras oito pessoas "normais", a fim de serem internadas em uma instituição psiquiátrica e poderem acompanhar de perto, ou melhor, vivenciar a carreira de um "doente mental"

dentro de uma instituição total ou fechada, a qual nos descreveu Goffman (2001[1961]). *"A hospitalização lhes foi tão dolorosa que todos, com uma única exceção, quiseram sair no mesmo dia de sua admissão"* (JACCARD, 1981:45). Essa pesquisa, conhecida como "experiência de Rosenham", teve grande repercussão, sendo publicada em 1973 na revista inglesa *Science* e na França, em *Le Nouvel Observateur.*

Esses estudos e sucessivas denúncias colaboraram para a ruptura do paradigma psiquiátrico de tratamento e ajudaram a construir alternativas mais humanas e solidárias para com a loucura, que passa a ser abordada não mais como "doença mental", mas como uma "existência-sofrimento". Não se trata de uma apologia da loucura que negligencia o sofrimento psíquico que muitos vivem intensamente, pois a partir dessa nova concepção de saúde, há um deslocamento do curar para o cuidar: *"(...)cuidar significa ocupar-se, aqui e agora, de fazer com que se transforme os modos de viver e sentir o sofrimento na relação com o outro, ao mesmo tempo em que se transforma sua vida concreta e cotidiana que alimenta esse sofrimento"* (ROTELLI apud MENDES, 2005:16)

Além da retroalimentação entre saúde e arte ocorrida na modernidade, Desviat (2008: 23) também salienta que *"(...) a descoberta dos medicamentos psicotrópicos e a adoção da psicanálise e da saúde pública nas instituições da psiquiatria foram elementos propulsores dos diferentes movimentos de reforma psiquiátrica".*

A seguir, serão apresentadas duas dessas alternativas ao modelo asilar que ocorreram na Europa, a experiência de La Borde (França) e a de Trieste (Itália), que muito influenciaram a Reforma Psiquiátrica brasileira. Apesar de não pormemorizá-la, é necessário marcar que a experiência do movimento da Antipsiquiatria na Inglaterra (como a Vila 21 – uma proposta de reforma em um hospital do nordeste de Londres realizada por David Cooper (1967) – e as "comunidades terapêuticas"[14] coordenadas por Kingsley Hall e Ronald Laing) também contribuíram decisivamente para uma nova configuração no tratamento em Saúde Mental.

A PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL (La Borde - França)

O navio labordiano, experiência de um coletivo que pretendia reinventar o mundo, tem origem em outro hospital psiquiátrico, Saint-Alban (em Lozère – França): *"A adoção da psicanálise nos hospitais franceses data de 1940, quando Tosquelles, um jovem catalão exilado depois da guerra civil espanhola, desenvolveu em um asilo rural, o hospital psiquiátrico de Saint-Alban, em plena ocupação alemã da França, uma experiência radical de transformação"* (DESVIAT, 2008: 25)

> Um lugar mítico no campo, o castelo de La Borde abriga uma clínica psiquiátrica singular, na qual se trata a loucura de maneira diferente. La Borde tornou-se ao longo do tempo uma utopia realizada (...). Brecha na tradição do aprisionamento do mundo da loucura, (...), parece reatar com outras modalidades, pré-clínicas, da indistinção de loucos e de homens dotados de razão, da normalidade e da patologia, sem com isso negar o horizonte medicalizante necessário para responder ao delírio psicótico. (DOSSE, 2010:44)

[14] Na parte do texto na qual a instituição La Borde é apresentada, a concepção das "comunidades terapêuticas" será brevemente abordada.

O psiquiatra François Tosquelles, quando atravessou a fronteira francesa para assumir a direção de Saint-Alban, trazia consigo – além de sua formação psicanalítica e uma bagagem bastante sólida marxista – os livros de "terapêutica ativa" de Hermann Simon, segundo o qual é preciso cuidar da instituição psiquiátrica tanto quanto dos doentes, estimulando as atividades de trabalho e de criação do coletivo hospitalar. No começo do século XX, o psiquiatra Simon, observou que havia uma melhora substancial nos pacientes que tinham se dedicado à reforma do hospital no qual estavam internados. Simon concluiu que sempre há uma parte sadia do paciente com a qual se pode contar e que, em parte, sua doença deve-se à desocupação e ao desvitalizado ambiente hospitalar (hospitalismo psiquiátrico). Dessa conclusão, Simon começou a incentivar a tomada de responsabilidade, tanto dos pacientes como dos profissionais, para com o tratamento e para com a própria instituição. Embora, essas influências teóricas tenham tido uma importância considerável nas transformações ocorridas em Saint-Alban, há algo de contingencial que contribuiu enormemente para essa experiência particular: o hospital, pela sua localização numa região montanhosa e isolada, foi um campo de refugiados estratégico durante a Segunda Guerra. Lá foram abrigados insubmissos e resistentes, como também alguns grandes intelectuais e artistas, como Canguilhem, Tzara e Paul Éluard.

> O contexto global da Resistência, a espera das remessas de armas por paraquedas, os acolhimentos dos maquisards, os vínculos construídos com a população vizinha: tudo isso faz do hospital de Saint-Alban um meio aberto que trabalha com os camponeses e com os soldados do país e que se engaja naquilo que a Sociedade de Gévaudan qualificou de "geo-psiquiatria", isto é, a inserção da atividade psiquiátrica nas tradições locais. (DOSSE, 2010:45).

Tosquelles entendia que as trocas com as pessoas comuns, com uma posição ingênua em relação ao louco – ao invés dos especialistas, que teriam passado por uma "deformação profissional", conforme dizia Tosquelles – , podiam ajudar a dissolver modos de relação já engessados, estereotipados com a loucura e, desse modo, contribuir para o tratamento, bastando ter apenas uma "capacidade natural para estar com os outros", uma disponibilidade interna para entrar em contato com a loucura.

> Essas trocas eram muito importantes. Eram as pessoas de fora que vinham para dentro do hospital (...). Saint-Alban era um hospital psiquiátrico aberto – se podemos falar assim – antes de minha chegada. Era engraçado: os camponeses, para ir à feira, passavam dentro do hospital com suas vacas. Os doentes ficavam esperando-os e vendiam aos camponeses seus trabalhos, suas obras de arte. Os então chamados enfermeiros na época, os guardas, por sua vez, vendiam vinho aos pacientes: colocavam um garrafão de vinho no meio das salas dos diversos pavilhões e distribuíam. Isto parecia inverossímil, mas não suspendi esta prática: transformei-a em uma coisa positiva, convidando-os a fazer um bar que se transformou num lugar de psicoterapia. (TOSQUELLES apud SILVA, 2001:89)

Esses encontros constituíram uma cultura muito singular em Saint-Alban, que convocou diferentes atores sociais, valendo-se dos recursos potenciais presentes nessas redes de relações, para o trabalho com a loucura, em meio a um contexto de grave crise mundial. Inclusive, para Tosquelles, a alienação mental só podia ser trabalhada se fosse acompanhada também de uma desalienação social, articulando a participação da sociedade na desconstrução dos rígidos cânones do modelo asilar que embotava, ainda mais, a saúde psíquica de seus pacientes. É importante ressaltar, contudo, que embora a alienação social fosse encarada como uma dimensão importante no tratamento em Saint-Alban, isso não equivale afirmar que a condição psicótica seja resultado único e exclusivo da alienação social. Jean Oury, psiquiatra que compunha a equipe de Saint-Alban (e que, posteriormente, irá criar La Borde, em 1953), compreendia a alienação psicótica a partir de uma abordagem lacaniana:

> Há no homem (...) uma forma primeira, profunda, de alienação na qual o desejo do homem é o desejo do Outro – dado o estado de dependência vital em que vem ao mundo, o homem, ao nascer, encontra-se diante de uma dimensão mortal na qual seu desejo, para que sobreviva, deve ser o desejo do Outro – posição paradoxal na qual, para sobreviver, a criança, num primeiro momento, deve se alienar ao desejo do Outro. Submeter-se a esta situação inicial é, paradoxalmente, a única saída para uma posição de maior liberdade – a separação – a partir da qual o sujeito se subjetiva porque consegue se inscrever na ordem simbólica. Na alienação psicótica o sujeito não acede à separação. (SILVA, 2001: 92)

Mas, em La Borde, não se trabalha apenas com a especificidade da alienação psicótica desde seu isolamento, mas o psicótico imerso na tessitura social e nas instituições que o governam. Sem ignorar o delírio, procura-se nele uma parte de criatividade à qual o olhar clínico deve estar atento para pensar articulações no social, recusando-se a ver a loucura como simples doença. Freud construiu sua teoria e clínica a partir da problemática neurótica, dedicando poucos textos às questões relativas ao que inicialmente nomeava como neuroses narcísicas (as psicoses). Porém, Oury detém e desenvolve em La Borde uma importante concepção freudiana a cerca do fenômeno psicótico: o delírio é uma tentativa de cura. Oury faz um paralelo entre o delírio psicótico e a criação artística, afirmando que *"o delírio é um processo não de cura, mas de reconstrução da personalidade"* (apud SILVA, 2001:99). Ou seja, Oury salienta – sem querer fazer do psicótico um artista, menosprezando possíveis sofrimentos – que há um aspecto inventivo, criador no processo psicótico: a criação de uma nova existência, que não é só uma patologia mortífera.

La Borde procurava ofertar uma constelação de atividades, de laços sociais, de investimentos afetivos com os quais o louco pudesse se relacionar, a partir de uma organização comunitária das responsabilidades e das tarefas, da permeabilidade dos espaços, da liberdade de circular, a crítica dos papéis e das qualificações profissionais.

> A virada do jogo advém, então, não de uma relação exteriorizada entre um que trata e um que é tratado, um que cuida e um que é cuidado, mas da mudança na qualidade do entre-um-e-o-outro, no nível do encontro, nas mudanças em elementos extremamente sutis, de 'palavras que não se vê' como o diz Oury, em uma ambiência que já não é mais a mesma a partir do que se produziu em cada um. Isto é, em algumas palavras, o que podemos falar sobre o trabalho em constelação. (MOURA, 2003:62)

Para tanto, toda a montagem institucional foi pensada para garantir essa cultura da heterogeneidade. Criou-se, logo de início, um Clube Terapêutico – que não era de maneira nenhuma marginal à clínica – organizado e gerido coletivamente pelos profissionais e pacientes, com a finalidade de agregar os interesses que eram sinalizados pelos seus participantes, bem como garantir a ambiência e a convivência entre eles: *"As trocas comunitárias implantadas nas instituições labordianas visam tirar os indivíduos do isolamento, arrancá-los de suas tentações mortíferas, romper com a compulsão de repetição, recriando permanentemente novos grupos-sujeitos. O objetivo da aplicação dos princípios dessa terapia institucional não é tanto criar o relacional como tal, mas sim desenvolver novas formas de subjetividade"* (DOSSE, 2010,:48).

Com a entrada de Guattari na equipe – que inicialmente seguia a orientação lacaniana, mas que depois, em parceira com Deleuze, vai se afastando cada vez mais dessa vertente teórico-clínica e construindo o arcabouço esquizoanalista – a organização institucional sem hierarquizações, extremamente múltipla e flexível, é justificada através do conceito de transversalidade: *"esse conceito se opõe ao mesmo tempo ao eixo de verticalidade fundado em um organograma com estrutura piramidal e a uma concepção de horizontalidade que consiste em justapor*

setores diferentes sem que se estabeleça uma relação entre eles: 'Enquanto as pessoas permanecem imobilizadas em si mesmas, não veem nada além de si mesmas'" (DOSSE, 2010:61)

Segundo Moura (2003: 89), o conceito de transversalidade desdobra-se na ideia de "caosmose", elaborada por Guattari: *"a possibilidade de que haja um território existencial que vai se constituindo através desses diferentes componentes heterogêneos"* e dá suporte ao funcionamento da "grade". Guattari explica:

> O objetivo da grade é de tornar articulável a organização do trabalho com as dimensões subjetivas que não poderiam estar em um sistema hierárquico rígido. Complicação, portanto, não pelo prazer, mas para que algumas coisas sejam atualizadas, que certas superfícies de inscrição existam. Por exemplo, para que certos membros do pessoal possam estar presentes em atividades que lhes interessam, ao passo que, com o organograma fixo, isto não lhes seria possível. Estas modificações de atribuição dependem então da capacidade de a grade se tornar um sistema articulatório. (GUATTARI apud MOURA, 2003:89)

A PSIQUIATRIA ANTINSTITUCIONAL (Trieste – Itália)

Assim como em La Borde, o início da desconstrução do manicômio de Trieste tem origem em outro hospital psiquiátrico, de Gorizia (Itália), com as mudanças introduzidas pelo carismático psiquiatra Franco Basaglia. Diferente de La Borde, que apesar de orientar seus trabalhos para a constituição e fortalecimento dos laços sociais e de novos territórios de existência, teve um caráter eminentemente clínico, as práticas italianas converteram-se em concretas ações políticas que buscavam garantir a emancipação e a cidadania do louco.

A pequena cidade de Gorizia, fronteira com a Iugoslávia, teve seu hospital – com a entrada de Basaglia no cargo de diretor – inicialmente transformado em uma "comunidade terapêutica", tal como o psiquiatra Maxwell Jones tinha elaborado e implementado em alguns hospitais do Reino Unido. No modelo da "comunidade terapêutica", procurava-se eliminar a violência como recurso de controle e contenção, abandonando no cotidiano institucional práticas repressivas como o uso de camisas de força, banhos coletivos, eletrochoques e a impregnação provocada pelo excesso de psicotrópicos. Porém, a "comunidade terapêutica" foi uma importante, mas provisória, estratégia adotada por Basaglia. O psiquiatra italiano acreditava que uma verdadeira mudança nas práticas de humanização no tratamento da loucura só seriam efetivamente conquistadas se saíssem dos muros dos hospitais.

A crítica italiana à psiquiatria tem como base o pressuposto de que as condições de existência determinam formas de vida que são possíveis. Mas, nesse sentido, os italianos vão além das preposições de Hermann Simon que estão ainda presente no modelo das "comunidades terapêuticas". Em sua proposta de "terapia ativa", Simon dá especial destaque à ergoterapia:

> A ergoterapia de Hermann Simon previa um sistema de reeducação através do trabalho-ocupação, que, de um lado, contribuía para a reprodução institucional e, de outro, determinavam uma relação de dependência e de objetivação. Essas atividades não criavam uma situação de trabalho real, mas eram parte do sistema de controle e reificação inerentes à estrutura institucional. O trabalho ou ludoterapia representavam alternativas a uma anulação total e tornam-se a única alternativa para quem deve viver dia após dia em reclusão, terminando por preferir qualquer atividade à "morte". "(...) o trabalho é visto na ética institucional que não apenas não serve ao paciente, mas age contra ele. A instituição usa um mecanismo manicomial para fazê-lo trabalhar e ao mesmo tempo o trabalho feito serve para a manutenção da instituição que continuará a segregá-lo, impedindo a retomada de uma vida normal". (ZADINI; DEBERNARDI apud BARROS, 1994:96)

Assim, trabalhando diariamente – já que o trabalho é considerado terapia – o paciente retroalimentava a situação de alienação na qual se encontrava. Basaglia insistia numa mudança de perspectiva em relação ao trabalho, não o encarando como uma prática de normatização ou como forma de ocupar desocupados. O italiano preconizava a ideia de necessidade produtiva, não para atender demandas de mercado, mas como meio de reconstrução de uma identidade que é capaz de estabelecer trocas. Dessa perspectiva, *" (...)trabalho significa possibilidade de valorização e expressão da subjetividade de cada um e da troca entre diversas experiências que se arriscam'. A passagem da ideologia ergoterápica à luta pela aquisição da cidadania está intimamente ligada à 'desconstrução' do manicômio e à reconstrução material e simbólica da vida e da subjetividade de cada pessoa"* (DEL GUIDICE; COGLIATI apud BARROS, 1994:96)

A comunidade terapêutica estabelecida em Gorizia foi ampliando paulatinamente suas atuações no campo social, tornando-se espécie de experiência-piloto que permitiu que Basaglia e sua equipe pudessem realizar, em Trieste, uma nova experiência na saúde mental. Além de contar com o amadurecimento conquistado em Gorizia, a implementação em Trieste de uma nova forma de se trabalhar com a loucura também está relacionada ao fato de que a própria cidade de Trieste estava vivendo um período de reconstrução, já que durante a Segunda Guerra, esta região portuária que faz divisa com a Áustria, ficou muito empobrecida e destruída. Nesse contexto de cidade com muito a se fazer, o processo de desinstitucionalização italiana procurava pensar em alternativas no "fora", buscando criar condições de sustentação nas redes sociais para a emancipação dos "doentes mentais", alargando os espaços de liberdade e de modos de vida, seja pela via do trabalho ou pela via de atividades culturais e de convivência.

Como proposta operacional de valorização do trabalho como superação à ergoterapia, constituiu-se, em Trieste, as "cooperativas", a partir de uma gestão comunitária, que tinham como principal objetivo: possibilitar uma perspectiva de reconstrução social do ex-internado, aumentando seu poder social e contratual, garantido sua entrada no ciclo produtivo.

> A experiência em Trieste (...) demonstrou ser possível uma nova psiquiatria, uma psiquiatria que seja capaz de romper com os velhos e arcaicos paradigmas psiquiátricos, da loucura como fenômeno exclusivamente médico-clínico (e por isso Basaglia colocou proposital e transitoriamente entre aspas o termo "doença mental", não por negar a sua existência, mas por negar a possibilidade de a psiquiatria dar conta do fenômeno complexo), da doença mental como atavicamente periculosa; enfim, de uma psiquiatria que seja capaz de inventar novas práticas e conceitos para lidar com a loucura/sofrimento-existência, que sejam não um instrumento de segregação, opressão e controle, mas de produção de vida, de novas subjetividades e possibilidades. (AMARANTE apud BARROS: 19)

Em 1973, o Movimento Psiquiatria Democrática, liderado por Basaglia, propôs um plebiscito para estender a reforma para toda a Itália. A Lei 180, ou Lei Franco Basaglia, aprovada em maio de 1978, instituiu o fechamento dos manicômios e a criação de serviços alternativos na comunidade, estabelecendo também (entre outros pontos que não serão aqui estendidos):

- que não poderia haver novas internações psiquiátricas a partir daquela data;

- que os serviços comunitários deveriam ser organizados dentro de áreas territoriais, em estreito contato com os pacientes;

- a abolição da periculosidade social do "doente mental".

Essa lei (como toda a experiência triestina) foi instrumento fundamental para o Movimento Antimanicomial em todo o mundo, por conquistar medidas concretas e operacionais na área da saúde mental. Nesse novo paradigma de saúde mental construído por práticas como as descritas, a loucura é, antes de qualquer coisa, só loucura (não uma doença orgânica carregada de desajustes morais). Essa ideia de doença mental começa a ser desconstruída para dar lugar a um novo modo de perceber a loucura como "existência-sofrimento" do sujeito em relação a um tecido social. Assim, dentro das propostas da Reforma Psiquiátrica, tratar a loucura é construir territórios de existência, criando recursos para que a singularidade do louco possa voltar para o circuito das trocas sociais, ao entender que a "patologia" não está no sujeito, mas no seu isolamento (buscando garantir, desse modo, sua possibilidade de expressão e cidadania) e que saúde não é ausência de doença e sim, produção de vida.

Nesse novo modelo de atenção psicossocial, as dificuldades de vida devem ser objeto de ações de cuidado (e não de cura), incorporando o que era tradicionalmente considerado extraclínico para sustentar o cotidiano e o laço social do paciente. Busca-se oferecer ao paciente uma heterogeneidade, tanto no que diz respeito às pessoas com as quais possa se vincular, quanto nas atividades que possa se engajar. Dentro dessa lógica as atividades artísticas possuem um especial destaque na montagem institucional oferecida, por favorecer a recomposição ou criação de universos existenciais. Portanto, a arte contemporânea – que transformou as categorias de arte em categorias de vida (e vice-versa), enfatizando mais o processo do que o produto final – apresenta muitos pontos de sintonia com as práticas antimanicomias. Vejamos as mudanças que a arte e seu ensino estão passando desde o fim da Segunda Guerra:

> No início dos anos 60 ainda era possível pensar nas obras de arte como pertencentes a uma de duas amplas categorias: a pintura e a escultura. As colagens cubistas e outras, a performance futurista e os eventos dadaístas já haviam começado a desafiar este singelo 'duopólio', e a fotografia reivindicava, cada vez mais, seu reconhecimento como expressão artística. No entanto, ainda persistia a noção de que a arte compreende essencialmente aqueles produtos do esforço criativo humano que gostaríamos de chamar de pintura e escultura. Depois de 1960 houve uma decomposição das certezas quanto a este sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a que a tradição se referiria como escultura, mas estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividades. (ARCHER, 2008:1)

Segundo Archer (2008), atualmente não parece haver mais nenhum material específico que desfrute do privilégio de ser identificado rapidamente como arte. Uma profusão de estilos, práticas, formas e programas caracterizam a arte contemporânea que reinterpretou muitos dos gestos e ideias dos movimentos vanguardistas (o que indica que não é mais o novo ou o original que caracteriza uma produção artística), passando a utilizar além de tintas, metal, argila e pedras; também *"ar, luz, som, palavras, pessoas, comidas e muitas outras coisas"* (ARCHER, 2008: IX)

O crítico de arte, Lester D. Longman, por ocasião da exposição *A Arte da Assemblage* ocorrida em 1962, faz objeções a este tipo de arte por ver nela sinais evidentes da cultura dominante e do trivial da vida. *"Ele tinha razão: ela estava fazendo isso. O trabalho de Robert Rauschenberg e Jaspers Johns, a partir de meados dos anos 50, foi denominado Neodadá devido a seu uso particular de temas derivados do mundo cotidiano"* (Archer, 2008:2). Seus trabalhos estavam remetidos a Duchamp e seus *ready-mades*.

Fig.54: Jasper Johns, Três Bandeiras, 1958

> *Existem duas ideias-chaves amalgamadas à palavra "assemblage". A primeira é a de que, por mais que a união de certas imagens e objetos possa produzir arte, tais imagens e objetos jamais perdem totalmente sua identificação com o mundo comum, cotidiano, de onde foram tirados. A segunda é a de que essa conexão com o cotidiano, desde que não nos envergonhemos dela, deixa o caminho livre para o uso de uma vasta gama de materiais e técnicas até agora não associados com o fazer artístico. Em meados dos anos 50, Jaspers Johns fez uma pintura da bandeira dos EUA, Bandeira (1954-55). Essa pintura é certamente a imagem de um objeto e um símbolo corriqueiro, mas também pode ser vista como um arranjo formal de cores, linhas e formas geométricas. Além disso, a bandeira na realidade, consistindo de cores sobre um pedaço de tecido, não é mais substancial, tridimensional e semelhante a um objeto que a pintura de Johns.* (ARCHER, 2008:3-4)

Ao fazer uso do cotidiano, do causal, a arte contemporânea parece reescrever o moderno, na medida em que se utiliza de procedimentos como os do Dadaísmo, porém os reinventa, apresentando relações que não podiam ter sido pensadas antes. O artista moderno Magritte, por exemplo, ao pintar *Isto não é um cachimbo*, queria manifestar, dentre outros aspectos, que pintura era pintura e não representação da realidade. Agora, os contemporâneos, explorando o caminho desbravado por Duchamp, entendem que a pintura (como a Bandeira de Jaspers) pode-se aproximar muito do objeto real, pode-se confundir com ele, pode ser o próprio objeto.

As apropriações que o contemporâneo faz da arte moderna incidem sobre vários aspectos das inovações conquistadas por esta, recebendo vários nomes: Minimalismo, *Pop Art*, Arte Conceitual, *Body Art*, *Land Art*, *Video Art*, Performances, Instalações, Neo Realismo, Arte Sociológica etc. *"A lista é incompleta por definição"*, como aponta Cauquelin (2005:148). Estas releituras do moderno faz com que muitos críticos afirmem que, em certa medida, na contemporaneidade, não é mais a arte que determina a história da arte e sim, o inverso: *"a história da arte, esta construção a posteriori, infiltra-se na produção e parece mesmo determiná-la"* (BRITO apud LIMA, 2005:80): Gerhard Richter, em 1967, trabalha uma imagem de tablóide tabloide sobre o assassinato de uma jovem enfermeira e a chama de *Olympia*, realizando clara referência a obra de Manet.

Fig.55: Gerhard Richter, *Olympia*, 1967

Fig.59: Carl Andre, *Equivalente VIII,* 1996

Fig.56: Richard Hamilton, *Mas o que torna os Lares de Hoje tão Diferentes?*, 1956

Greenberg afirmava que o grande avanço da pintura moderna foi ter assumido o retângulo da tela e sua bidimensionalidade (planaridade), mas se a pintura já alcançou a realização de suas qualidades essenciais, o que lhe resta fazer? O Minimalismo, um movimento usualmente identificado com uma atividade escultural, também pode ser compreendido como uma continuação da pintura para outros meios: agora a pintura está no chão, ocupando o mesmo espaço dos que a veem. O Minimalismo também dialoga com o Expressionismo, justamente por ser o seu reverso, explorando a economia dos gestos e dos materiais. Os artistas da *Pop Art*, por sua vez, extraíam seus temas da banalidade urbana da cultura norte-americana (como Andy Warhol e suas repetições de latas de sopa e garrafa de Coca-Cola), desviando-se dos estilos emocionalmente carregados como os dos expressionistas abstratos (por exemplo, Pollock); ao invés disso, produziam imagens precisas e cuidadosamente observadas de imagens da cultura de massa. As pinturas de Lichtenstein são reproduções ampliadas e ligeiramente modificadas, de histórias em quadrinhos – produzindo uma imagem que parece fria e distante, sem emoção muito diferente de toda a descarga afetiva e intempestiva dos expressionistas. Lichtenstein intitula uma de suas obras, executada dessa maneira seca e mecânica, como *Sei como você*

deve estar se sentindo, Brad, questionando ironicamente a ideia de arte como expressão dos sentimentos. Em compensação, os *happenings*, *perfomances* e a *body art* pretendem intensificar e ampliar os gestos expressionistas para o ambiente, para os corpos, para a vida. Intensas como o Expressionismo, as *perfomances* de Gina Pane, artista expoente da *body art*, estarrecia o público com suas automutilações, explorando e esteticizando o disforme, a mutilação e o sofrimento. Marina Abramovic levava seu corpo aos seus limites físicos, em suas performances dos anos 70, ao gritar até ficar rouca, dançar até chegar ao seu esgotamento, tomava drogas até ficasse completamente alterada e começasse a realizar atos perigosos, que arriscavam sua própria vida. Bill Viola, em uma de seus *video art*, filma a morte de sua mãe e compõe com outro vídeo de um nascimento de um bebê. De acordo com Bourriaud (2011: 153): "*Tais experiências artísticas, em sua diversidade, fazem do comportamento do artista uma quantidade de informações e formas que poderíamos chamar de biotexto, uma escrita em ações, um relato vivido (...) A arte é assim, a exposição de uma existência".*

Fig.57: Andy Warhol, *Sopa Campbell*, 1964

Essas manifestações deram mais ensejo a espetacularidade pessoal do artista, cuja própria vida passou a ser foco de interesse na modernidade (os delírios de Van Gogh, as mulheres de Picasso etc.): Yves Klein toma um pigmento azul como sendo seu e pinta com fogo, Niki de Saint-Phalle usa pistolas para disparar tintas em suas telas, Sophie Calle expôs seu próprio rompimento amoroso e contratou um detetive para que a perseguisse, expondo as fotos por ele tiradas, expondo, desse modo, sua própria vida. Manzoni enlatou suas próprias fezes, inflou um balão e o intitulou como *O fôlego do artista* ou ainda assinou numa modelo, fazendo dela sua obra de arte. Joseph Beys explora sua experiência na guerra *"de como ele fora abatido com seu avião sem ter paraquedas, de como fora resgatado e mantido vivo sendo besuntado com gordura e enrolado em feltro para ficar quente, tinha se tornado parte integral do poder mítico, quase xamanístico, de sua arte"* (ARCHER, 2008:114)

Fig.58: Roy Lichtenstein, *Sei como você deve estar se sentindo, Brad*, 1963

Para sintetizar as várias vertentes artísticas que compõem o universo da arte contemporânea, Cauquelin (2005) estabelece três grupos.

Fig.62: Marina Abramovic, *AAA – AAA*, 1978

Fig.61: Sophie Cale, *Cuide de você*, 2007

Fig.63: Marina Abramovic, *Balkan Baroque*, 1997

Fig.60: Piero Manzoni, *Merda de artista*, 1961

O primeiro é composto por tendências duchampianas, como a Arte Conceitual, o Minimalismo e a *Land Art*. No caso da Arte Conceitual, *"agir no domínio da arte é designar um objeto como 'arte'. (...) Pouco importa que ela seja isto ou aquilo, deste ou daquele material, sobre este ou aquele suporte, feita à mão ou já existente, pronta"* (CAUQUELIN, 2005: 134), sendo o que está em questão é a nomeação do objeto e sua exposição: *"expor um objeto é intitulá-lo. O mictório é fonte, o porta-casaco colocado no chão é alçapão; quando o objeto é reconhecível como objeto estético (como a Monalisa), o título 'acrescentado' desloca o valor estético: LHOOQ o dessacraliza"* (CAUQUELIN, 2005, p. 101). Na Arte Conceitual o conteúdo físico da pintura (sua cor e forma) é rejeitado, não se tratando mais de uma obra retiniana (óptica).

No Minimalismo, como já foi apontado, apaga-se o representativo, reduzindo a forma à sua mais simples expressão, apagando também qualquer traço subjetivo do artista. Diferente da Arte Conceitual, no Minimalismo a importância da linguagem, do título também se apaga:

> Formas geométricas, dessas que são encontradas diariamente prontas para serem usadas, como caixas, aparadores, simples bastões, espetos, são usadas para esse fim. (...) Trata-se de um jogo de espaço, de simples posicionamentos e não mais de proposições. (...) a visibilidade se desembaraça de sua carga emocional, expressiva, mas também de uma provocação relativa à linguagem que não tem mais razão de ser. O artista plástico retorna a seu trabalho com as formas. (CAUQUELIN, 2005: 138)

Fazendo parte também desse primeiro grupo, encontramos a *Land Art*:

> Colocar um rochedo no deserto de Nevada, traçar uma linha sobre quilômetros de paisagem, dispor círculos de pedras em um local afastado chamam a atenção sobre a constituição de uma cena que passaria despercebida sem essas marcas, sobre a composição de toda cena em geral. Marcas que se fundem na paisagem natural, apagam-se com o tempo, ou exigem tempo para descobri-las ou percorrê-las. Invisíveis para os amadores devido a seu afastamento, impossíveis de ser expostos em locais institucionais, afastados do público, os trabalhos da land art fazem do espectador não mais um observador-autor como queria Duchamp, mas uma testemunha de quem se exige a crença: de fato, apenas as fotografias, um diário de viagem, notas tomadas ao longo do trabalho de reconhecimento estão disponíveis atestando que, de fato, existe alguma coisa relacionada à arte acontecendo "lá longe", em algum lugar. (CAUQUELIN, 2005: 141)

Fig.64: Robert Smithson, *Espiral Jetty*, 1970

Desse modo, a *Land Art* segue a esteira de Duchamp por reforçar a ocupação de um território que não tem, a princípio, função artística; desmistificando o museu ou a galeria como o espaço oficial da arte, ampliando os locais de arte, trazendo-os para os espaços de vida.

Fig.65: Hermann Nitsch, *Teatro do Mistério da Orgia,* 1975

Contrariando esse primeiro grupo, ou seja, criticando a inexpressividade e o não óptico, está o grupo composto pela *Acting Paiting, Body Art, Funk Art*, os grafites, a figuração livre, entre outras. Esses movimentos valorizam-se o gesto, o corpo, a emoção primordial, a espontaneidade e a reação ao ambiente direto. Suas manifestações, que *"nascem e morrem em uma efervescência 'expressionista'"* (CAUQUELIN, 2005, p. 148), elegem ambientes e situações, por vezes, efêmeras: *"pode ser a parede ou o metrô (grafite e pichações), a cidade (intervenções), o próprio corpo (tatuagens, happenings), objetos usuais (art cloche)"* (CAUQUELIN, 2005:148).

Fig.66: Sterlac, *O corpo humano é obsoleto*, 2006

A arte agora não é mais ato passivo: convida os espectadores a participarem dela, em um campo permanentemente aberto a experimentações, que estetizam a própria vida e desnaturalizam modos de perceber, conhecer e viver na contemporaneidade. Neste sentido, as práticas estéticas contemporâneas articulam saberes até então inusitados, como arte e a biotecnologia: Stelarc incorpora novos órgãos ao obsoleto corpo humano; Orlan, em *perfomances* cirúrgicas, coloca próteses de chifres em sua testa, ora faz um rosto africano, ora com traços de obras pré-colombianas, ora com traços da *Vênus* de Botticcelli, e diz:

Fig.66: Paulo Bruscky, *Vende-se*, 1978

> Não estou nem aí com as imagens que produzi de mim mesma, porque não fui eu que escolhi o ponto de partida. Não escolhi meu nome, nem a cor da minha pele. Nós somos cidadãos do mundo, receptores de estímulos que vêm dos lugares mais diferentes, da televisão, da internet. Não quero fazer cirurgia todos os dias, prefiro beber champanhe com os meus amigos. Mas seria divertido se pudesse mudar o meu rosto diariamente. (ORLAN, 2011)[15].

Faz parte do terceiro grupo aquilo que se entende por Arte Tecnológica, que pode ser subdividido em: meios de comunicação tradicionais como correio, postais, *mailings* ou ainda técnicas mistas como as que aliam nas instalações imagens de

[15] Citação retirada do site oficial da artista: www.orlan.net/. Acesso em:setembro de 2011.

vídeo, de televisão e intervenções pictóricas, fazendo uso das novas tecnologias de forma secundária e pontual; ou ainda, a tecnologia como suporte de imagens em si, como instrumento de composição. Encontramos na primeira subdivisão, a arte sociológica e a *mail art*, que destacam a importância da informação e da necessidade de se construir redes de troca, convidando os espectadores a contribuírem ou interagirem com a proposição artística:

> *Fred Forest, que lançara o metro quadrado artístico (compra-se um metro quadrado de terreno dito "artístico" e entra-se assim na esfera da arte, tornando-se um artista), (...) coloca na imprensa anúncios de procura-se uma pessoa desconhecida que deve ser identificada, interfere em programas de televisão, enviando uma imagem sobre a tela, apropria-se por alguns minutos de uma cadeia de televisão, transmite, em público, conversas vindas de todos os pontos do globo.* (CAUQUELIN, 2005:153)

Para Bourriaud (2009), a arte contemporânea está explorando a estética relacional, pois produzir uma forma é criar condições de troca: *"Nas exposições internacionais, vemos uma quantidade crescente de estandes que oferecem vários serviços, obras que propõem ao observador um contrato específico, modelos de socialidade mais ou menos concretos"* (BOURRIAUD, 2009: 36). Explorando ou criando esquemas de relações, os artistas propõem momentos de socialidade e objetos produtores de socialidade, tendência que Bourriad afirma estar conduzindo a história da arte para outra direção. Diz Bourriaud (2009:40): *(...) "depois do campo das relações entre Humanidade e Divindade, a seguir entre Humanidade e objeto, a prática artística agora se concentra na esfera das relações inter-humanas"*. Além da "convencional" obra de arte (pintura e escultura) ter um valor relacional intrínseco – já que convoca a uma relação com ela – as próprias esferas das relações humanas são parte integrante das propostas artísticas. Assim, as reuniões, manifestações, jogos, encontros, locais de convívio, *vernissages*, festas são, na contemporaneidade, objetos artísticos em si. "*Quando Ben* [Vautier] *mora na galeria, ele quer dizer que o domínio da arte está em expansão, chegando a incluir o período de sono e o café da manhã do artista"* (BOURRIAUD, 2009:53).

Fig.67: Paulo Bruscky, *Sem título,* 1976

Fig.67: Nam June Paik, *Voltaire*, 1989

> O *vernissage* muitas vezes faz parte integrante do dispositivo da exposição, modelo de uma circulação ideal do público: o vernissage de *L'exposition du vide* de Yves Klein, em abril de 1958 é protótipo. Da presença dos guardas republicanos na entrada da galeria Iris Clert até o coquetel azul oferecido aos visitantes, Klein tentou abranger todos os aspectos do protocolo usual do vernissage dando-lhes uma função poética que cercava seu objeto: o vazio. BOURRIAUD (2009:52-53)

Este intenso entrelaçamento entre vida e arte, explorado na contemporaneidade pode ser resumido na colocação de Archer (2008:94-95): *"A ausência de um objeto da galeria claramente identificável como 'obra de arte' incentiva a noção de que o que nós, observadores, deveríamos fazer é decidir olhar os fenômenos do mundo de um modo 'artístico'. Assim, estaríamos fazendo a nós mesmos a pergunta: "Suponhamos que eu olhe para isto como se fosse arte. O que, então, isto poderia significar para mim?"*. A afirmação do autor articula-se à concepção foucaultiana de que a própria vida pode ser

abordada como uma obra de arte, procurando-se criar uma vida bela, não no sentido de beleza restrito à harmonia e ao equilíbrio, mas no sentido de uma vida intensa e bem vivida, influenciado pela ideia de Nietzsche, para quem *"só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente"* (NIETZSCHE, [1872] 2007, §5).

Fig.65: Joseph Beuys, *Como é que se explicam quadros a uma lebre morta,* 1965

Fig.69: Bill Viola, *The Passing,* 1991

Fig.68: Pierre Joseph, *Shimabuku*, 2010

Para acompanhar essas mudanças no campo da arte, o seu ensino na contemporaneidade enfrenta muitos desafios; entre eles, o de permitir a apreensão da arte entrelaçada com a vida, com o cotidiano, com as referências pessoais e coletivas. Aprender arte indica uma forma de habitar melhor o mundo dentro de uma postura que é, ao mesmo tempo, ética, estética e política. A partir disso, podemos pensar na importância que o ensino das artes pode ter em instituições de tratamento como uma ferramenta de invenção de singularidades (que durante muito tempo foram sufocadas) e de novas sociabilidades; já que, nas palavras de Cerqueira (2010:36), *"quando a vida é entendida como obra de arte e o sujeito artífice de si mesmo é possível trilhar um território de infinitas possibilidades, tanto mais belas, quanto mais insubmissas".*

Tal como a arte contemporânea faz referência à história da arte, a arte/educação atual também faz o mesmo movimento em suas reflexões, ou seja, repensa a sua atuação a partir de sua história. Como vimos, ao longo do século XX, a arte-educação foi influenciada basicamente por dois enfoques: o desenho técnico e a livre-expressão

(o academicismo também estava presente, porém mais voltado à formação de artistas). Assim, o antagonismo entre esses dois pontos de vista passou a ser questionado, mais incisivamente, a partir dos anos 50, visando um maior equilíbrio entre as duas tendências.

A banalização da livre-expressão, interpretada na superfície, resultou num considerável demérito da arte como um campo importante da experiência humana. Por outro lado, um sistema rígido que não dava margem a processos de criação não fazia mais sentido no mundo contemporâneo, com todas as conquistas realizadas pela própria arte moderna. Assim, as tendências contemporâneas do ensino da arte concebem-na como conhecimento, ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, importante por si mesmo e não como instrumento para fins de outra natureza, como por exemplo, de natureza terapêutica. Essa nova visão defende aquilo que ficou conhecido como "essencialismo" no ensino de arte .

A corrente essencialista busca transmitir os conteúdos próprios do universo da arte (sua história, suas técnicas, suas linguagens), articulando o fazer, o ler e o contextualizar. Ou seja, as práticas de ensino da arte atuais não valorizam apenas a expressão, nem tão pouco só a técnica ou apenas o conhecimento teórico da história da arte e da estética. Buscam a integração dessas instâncias e formam um corpo de conhecimento do sensível, que é o campo da arte.

As ideias do pensador norte-americano John Dewey são recuperadas, na contemporaneidade, articulando-as com as práticas de ensino da arte. Dewey (2010 [1934]) compreendia que a atividade artística sem direcionamento ou sem algum tipo de contorno, que ignorasse as influências externas, levaria a uma perda de interesse do aluno, ao esvaziamento da experiência. Com isso, não estava afirmando que os métodos rígidos e tradicionais (clássicos ou técnicos) deveriam ser retomados. Partindo da concepção da aprendizagem pela experiência, Dewey propunha uma espécie de conciliação entre a livre expressão e os métodos mais tradicionais. A ideia de "experiência estética" em seu pensamento é de fundamental importância para os desdobramentos da arte/educação. Para o autor, a "experiência estética" proporcionada pelo contato com a arte (ou com a própria vida), não é alcançada apenas com expressão de sentimentos, afetos ou ideias. Tão pouco é mera habilidade técnica ou de algum conhecimento teórico-artístico, e sim, é a articulação entre emoção, razão e fazer.

Um mundo (interno e externo) sentido, pensado e figurado é o que a "experiência estética" possibilita, segundo Dewey (2010). Apesar de atribuir à emoção um lugar de destaque, justamente porque seria ela que integraria as outras dimensões (razão e fazer), o pensador esforça-se em salientar que essas três instâncias estão indissociadas na "experiência estética". Ou seja, uma abordagem de ensino da arte, atravessada pelas concepções de Dewey, deveria ofertar atividades que contemplassem e articulassem essas três dimensões e ter a participação ativa do professor, que atento às questões e investigações de seus alunos fosse os alimentando com o conhecimento necessário para avançarem em suas pesquisas artísticas.

A articulação entre o fazer, o refletir (ler) e o contextualizar proposta pela arte/educação contemporânea busca possibilitar a emergência da "experiência estética" (enlace da emoção, intelecto e fazer) enquanto modo de conhecer pela sensibilidade, estreitando as relações entre vida e arte. Ao procurar construir situações de experiência estética, a arte contemporânea e seu ensino inauguram novos territórios de existência e novas formas de subjetividade. Assim, a arte-educação entra em ressonância com práticas clínicas construídas a partir dos ideais da Reforma Psiquiátrica. Há um efeito subjetivo que a arte-educação pode estender para a vida, sem contudo, ter uma finalidade terapêutica em si (como forma de tratar problemas), já que a Reforma Psiquiátrica indica caminhos para o extraclínico, numa tendência de "desterapeutizar" os espaços (ou pelo menos, parte destes), trabalhando com espaços de vida e não só com espaços estritamente terapêuticos. É nesse sentido, que o universo da arte/educação torna-se

elemento fundamental para as práticas em saúde mental, não por ser uma "ferramenta terapêutica", mas porque pode contribuir na construção de territórios de existência, ampliando os laços sociais, além de possibilitar a experiência estética.

Este capítulo pretendeu descrever os acontecimentos que se deram simultaneamente entre a arte, seu ensino e a loucura e seu tratamento ao longo da história, tendo como fundamento a ideia foucaultiana de *épistémè*, apresentada no início Assim, procurou-se acompanhar as mudanças de concepções de arte – arte como representação, como expressão ou como conhecimento – e seus respectivos reflexos nas práticas de arte/educação; que não por um acaso (dado o mesmo solo epistêmico que engendrou as rupturas ou descontinuidades ao longo da história, na arte e na clínica) foram acompanhadas de transformações na abordagem da loucura (de experiência trágica e consciência crítica da loucura para a noção de desrazão, desta para doença mental e, finalmente, para a noção de experiência-sofrimento), com também suas respectivas implicações no campo clínico.

Vimos que, depois de um longo período de silenciamento, a partir do século XX, a loucura retoma sua possibilidade de expressão, principalmente através da arte, promovendo ressonâncias entre esse campo e o da clínica, que, alimentando-se mutuamente, puderam contribuir num novo paradigma em saúde mental, no qual a arte/educação pode contribuir.

Fig.70: Bill Viola, *Emergence,* 2002

Capítulo Segundo

Das vibrações em solo brasileiro

Capítulo Segundo: Das vibrações em solo brasileiro

Nesta parte do trabalho, pretende-se dar ênfase ao histórico do ensino da arte no Brasil, com o intuito de elucidar como a arte/educação pode dialogar com as propostas da Reforma Psiquiátrica na contemporaneidade. Para tanto, farei um breve resgate histórico das práticas em saúde mental realizadas no Brasil, desde a instalação dos primeiros asilos (que, portanto, partiam de uma concepção de tratamento moral e orgânico), passando pelas exitosas experiências de Osório César e Nise da Silveira, até chegar às mudanças promovidas pela Reforma Psiquiátrica brasileira, procurando articular com as concepções de arte e de ensino da arte que caracterizaram os diversos períodos da história.

A partir da afirmação de Ana Mae Barbosa (1975: 44) de que *"na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922"*, tomaremos o modernismo brasileiro como marco de referência para nomearmos o que se passou antes, durante e após ele (utilizando-se, para isso, os prefixos "pré" e "pós").

2.1. SEMANA DE 22: um marco histórico brasileiro

A Semana de Arte Moderna de 22 foi um marco histórico na cultura não só paulistana como também brasileira, repercutindo para além do campo da arte; constituindo-se, conforme Camargos (2003, p. 23), na *"face mais visível e melhor divulgada de uma série de eventos que vincariam o ano de 1922, (...) a Semana simboliza um referencial a indicar mudança de mentalidade que iria, no decorrer daquela década, colocar em xeque o liberalismo da República Velha".*

Fig. 71:Guilherme Gaensly, *Largo São Bento* - SP, s/d

Ocorrida na provinciana São Paulo e não na efervescente capital federal de então – Rio de Janeiro – a Semana, em pleno período pré-carnavalesco, *"disputava espaço, nos jornais, com os festejos do Rei Momo"* (CAMARGOS, 2003:27).

> Convertido em museu improvisado, o suntuoso hall [do Teatro Municipal de São Paulo] apresentava pinturas e esculturas que, com raras exceções, desdenhavam de todos os cânones artísticos até então ensinados nas melhores academias do país e d'além-mar (...) Quadros sem perspectiva, cores berrantes, figuras deformadas, manchas indecifráveis e paisagens sombrias viravam pelo avesso as normas básicas da estética convencional. (CAMARGOS, 2003:18)

A São Paulo dos anos 20 era uma cidade que apresentava condições para a realização de tal acontecimento: tratava-se de uma próspera cidade, que recebia um grande número de imigrantes europeus e modernizava-se rapidamente, com a implantação de indústrias e em processo de urbanização. Nesse cenário, a Semana de Arte Moderna buscou sintonizar a produção artística brasileira com as vanguardas europeias, renovando a produção artística do país. Nomes consagrados como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Victor Brecheret, Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Tarsila do Amaral, Tácito de Almeida, Di Cavalcanti, Graça Aranha, Heitor Villa-Lobos, Vicente do Rego Monteiro, John Graz, entre outros, participaram da Semana.

Graça Aranha, na conferência que inaugurou o evento, antecipa a resistência que alguns segmentos sociais impingiriam à nova estética moderna:

> Para muitos de vós, a curiosa e sugestiva exposição que gloriosamente inauguramos hoje é uma aglomeração de "horrores". Aquele Gênio supliciado, aquele homem amarelo, aquele carnaval alucinante, aquela paisagem invertida se não são jogos da fantasia de artistas zombeteiros, são seguramente desvairadas interpretações da natureza e da vida. Não está terminado o vosso espanto. Outros "horrores" vos esperam. Daqui a pouco, juntando-se a esta coleção de disparates, uma poesia liberta, uma música extravagante, mas transcendente, virão revoltar aqueles que reagem movidos pelas forças do Passado. Para estes retardatários a arte ainda é o Belo. (ARANHA apud AMARAL, 1972:266).

Os discursos e as práticas artísticas dos modernistas brasileiros traziam outra concepção de arte vinculada à força expressiva, destoante do academicismo que ainda imperava no país. Graça Aranha prossegue em sua fala:

> A remodelação estética no Brasil, iniciada na música de Villa-Lobos, na escultura de Brecheret, na pintura de Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Vicente do Rego Monteiro, Zina Aita, e na jovem e ousada poesia, será a libertação da arte dos perigos que a ameaçam do inoportuno arcadismo, do academismo e do provincianismo. (...) Uma vibração íntima e intensa anima o artista neste mundo paradoxal que é o Universo brasileiro, e ela não se pode desenvolver nas formas rijas do arcadismo, que é o sarcófago do passado. Também o academismo é a morte pelo frio da arte e da literatura. Ignoro como justificar a função social da Academia. O que se pode afirmar para condená-la é que ela suscita o estilo acadêmico, constrange a livre inspiração, refreia o jovem e árdego talento que deixa de ser independente para se vazar no molde da Academia. (ARANHA apud AMARAL, 1972:272-273)

Fig. 72: Di Cavalcanti, *Catálogo da Exposição de Arte Moderna,* 1922

A Semana de Arte Moderna tem como um de seus antecedentes a polêmica exposição de Anita Malfatti de 1917. Mário de Andrade manifestou o que as obras dessa artista lhe disparou: *"Não posso falar pelos meus companheiros de então, mas eu, pessoalmente, devo a revelação do novo e a convicção da revolta a ela e à força de seus quadros"* (ALMEIDA, 1976:9).

Anita Malfatti, que trazia a novidade de elementos plásticos advindos do cubismo e do expressionismo, iniciou seu aprendizado artístico de maneira despretensiosa com a mãe, D. Betty Malfatti, e, posteriormente, estudou com artistas importantes na Alemanha e em Nova York. Anita relatou sua experiência ao se deparar, pela primeira vez, com as obras da vanguarda europeia:

> (...) Um belo dia, fui com uma colega ver uma grande exposição de pintura moderna. Eram quadros grandes. Havia emprego de quilos de tintas de todas as cores. Um jogo formidável. Uma confusão, um arrebatamento, cada acidente de forma pintado com todas as cores. O artista não havia tomado tempo para misturar as cores, o que para mim foi uma revelação e minha primeira descoberta. Pensei, o artista está certo, a luz do sol é composta de três cores primárias e quatro derivadas. Os objetos se acusam só quando saem da sombra, isto é, quando envolvidos na luz. Tudo é resultado da luz que os acusa, participando de todas as cores. Comecei a ver tudo acusado por todas as cores. (ALMEIDA, 1976:14)

Fig . 73: Anita Malfatti, *Homem Amarelo*, 1915/16

No seu retorno ao Brasil, em 1914, ocorre sua primeira individual realizada na *Mappin Stores*, quando apresenta estudos de pintura (por exemplo, desenhos como *Mãe e Filho* e algumas águas-fortes) que, segundo a artista, datavam da época de trabalhos feitos no ateliê de Lowis Corinth. Mas é a partir de 1917, na já citada

exposição coletiva protagonizada pela artista, que Anita Malfatti ganha notoriedade. Expõe 53 trabalhos, entre eles: *Tropical* (1917), *A Estudante Russa* (1915), *O Japonês* (1915-16), *O Homem Amarelo* (1915-16), *A Mulher de Cabelos Verdes* (1915-16); paisagens como *O Farol de Monhegan* (1915*), A Ventania* (1915-17); algumas gravuras como *Boneca Japonesa, Anjos de Rubens*, *O Burrinho* e também desenhos e caricaturas. Segundo Almeida (1976), certamente os 53 trabalhos de Malfatti expostos em 1917 sacudiram os meios artísticos do Brasil.

> Nos primeiros dias, houve como que uma expectativa, vindo a lume algumas notícias, às quais não se poderia recusar certo acento de simpatia, mas onde as referências elogiosas se caracterizavam pela parcimônia. Até que Monteiro Lobato, que mantinha veleidades de pintor, estourasse com uma tremenda catilinária, veiculada pela imprensa: ou se tratava de um caso de paranoia ou de simples mistificação. Se a crítica especializada, nesse instante, não acompanhou o autor de *Urupês*, pelo menos na violência das objurgatórias, a verdade é que com ele se solidarizou, cercando a jovem artista de um ambiente de hostilidade, ironia e desconfiança (ALMEIDA, 1976:11).

Fig. 74: Anita Malfatti, *A Boba*, 1915/16

Monteiro Lobato publica no *Estado de São Paulo*, em 20 de dezembro de 1917, a crítica *A propósito da exposição de Anita Malfatti: paranoia e mistificação?*

> Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas(...) A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. (...) Embora eles se deem como novos, precursores de uma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e com a mistificação.(...) Essas considerações são provocadas pela exposição da senhora. Malfatti onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia. (LOBATO, 1917)[1]

Jovens artistas e escritores, entre eles Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Menotti Del Picchia, fizeram uma série de réplicas que se sucederam nos jornais da época, defendendo a artista, que demorou a se reestruturar das duras críticas de Lobato. Considerado por muitos um grande opositor do modernismo brasileiro, Monteiro Lobato – acusado como retrógrado – foi um dos precursores que colaborou com a mudança de mentalidade que permitiria a eclosão da Semana de 22. Escrevendo ativamente para a *Revista do Brasil*, de cunho nacionalista, *"Monteiro Lobato propunha com absoluta urgência o abandono da cópia e do plágio dos moldes europeus para construir uma cultura que transmitisse nossa realidade"* (CAMARGOS, 2003:55)

A questão da identidade nacional brasileira atravessou toda a formulação do movimento modernista que procurava uma síntese entre o nacional/internacional,

[1] Web-bibliografia: www.pitoresco.com/brasil/anita/lobato.htm. Acesso em: outubro de 2011

cosmopolita/regional, erudito/popular, rural/urbano, populista/autoritário. *"O modernismo, no Brasil"*, afirmou Mario de Andrade*, "foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência nacional. (...) Mas o espírito modernista e as suas modas foram diretamente importados da Europa*" (ANDRADE apud CAMARGOS, 2003: 62).

> De certa forma, como diz Luís Saia, uma importação a mais em nosso mosaico cultural. Produto, portanto, de um meio-cultural perfeitamente entrosado com a realidade econômico-política da nossa 1ª República (...). Que era o nosso país ao findar a segunda década do século senão e ainda o grande exportador de matérias-primas que nos possibilitavam a aquisição de máquinas como de sabonetes franceses e toda sorte de produtos manufaturados? A nossa grande dependência da lavoura ainda nos mantinha, assim, numa posição de importadores, consequentemente, no campo cultural, de estilos como de "ismos". (AMARAL, 1972: 218-219)

No início do século XX, o epicentro – para tal atualização dos padrões artísticos brasileiros – era Paris, principalmente. Porém, essa cidade europeia congregava, naquela época, tendências e características que partiam de outros lugares, de outras culturas; inclusive, estava bastante interessada pelos povos tidos como "primitivos" ou "exóticos", conquistados pelas antigas potências imperialistas europeias, como foi o Brasil. Segundo ROSENBERG (apud AMARAL, 1972:222): *"(...) Paris era o oposto do nacional em arte, a arte de cada nação desenvolveu-se através de Paris. Nenhum povo perdeu a sua integridade lá; ao contrário, artistas de cada região renovados por esse ambiente magnânimo descobriram nas profundezas de seus seres aquilo que estava mais vivo nas comunidades de onde procediam"*.

Fig. 75: Autor Desconhecido, *Foto de alguns modernistas*, entre eles Mário de Andrade (de chapéu), s/d

Uma contribuição estrangeira importante de ser assinalada ao modernismo brasileiro foi a Psicanálise, cuja obra *A interpretação dos sonhos*, de Freud, foi citada pela primeira vez no Brasil por Juliano Moreira, psiquiatra e professor da Escola de Medicina da Bahia. *"Recebidos de forma muito positiva pela* intelligentsia brasileira *desde a década de 1910, os ensinamentos sobre a psique e o papel do inconsciente na criação artística-literária foram apreendidos e incorporados pelos vanguardistas, sobretudo por Mário de Andrade, que possuía em sua biblioteca pelo menos seis livros de Freud em francês, com anotações nas margens"* (CAMARGOS, 2003:41).O "Prefácio Interessantíssimo", que abre *Paulicéia desvairada* de Mário de Andrade, faz referência a escrita automática *"que os surrealistas pregavam como forma de liberar as zonas noturnas do psiquismo, únicas fontes autênticas de poesia"* (BOSI, 1994: 348).

No Brasil, além da valorização da expressão do mundo interior do artista, a demolição dos parâmetros antigos – característica típica do modernismo que exacerbava as sensações e experiências da vida urbana – inicialmente, desconsiderou os arraigados valores de um país, que na época, ainda agrário e tacanho. Desta forma, a desorientação marcou os primeiros anos do movimento, que se ressentiu da falta de nitidez e de objetivos para aclimatar o "moderno" à realidade brasileira (CAMARGOS, 2003).

Foi somente num segundo momento que o modernismo brasileiro incluiria lucidamente a questão do nacional, com o "Manifesto Pau-Brasil" escrito por Oswald de Andrade.

Datado de 18 de março de 1924, o manifesto apresentava nossa cultura constituída de *"uma base dupla, por ele sintetizada na imagem da 'floresta e da escola'"* (HELENA, 1989:72). Para Oswald, nossa tradição cultural alicerçada na "escola colonizada" e na "floresta do Brasil pré-colonial", precisava compor com a modernidade, *"com a escola do presente, que nos traz nova rota"* (ANDRADE apud HELENA, 1989:72). Assim, propunha o encontro da tradição viva dos costumes populares brasileiros com o novo rumo que o mundo moderno oferecia do ponto de vista técnico e científico, criticando o ufanismo à formação europeia e a arte reprodutiva em prol de uma nova visão vanguardista: *"O trabalho contra o detalhe naturalista – pela síntese; contra a morbidez romântica – pelo equilíbrio geômetra e pelo acabamento técnico; contra a cópia, pela invenção e pela surpresa"* (ANDRADE apud HELENA, 1989:73)

> Redigido em prosa poética, com frases curtas, o *Manifesto* já traz a proposta do movimento antropofágico – de assimilar as qualidades do inimigo estrangeiro, para fundir-la às nacionais. Nessa síntese dialética que se esforça para resolver a questão da dependência cultural, formulada tradicionalmente pelo binômio nacional/cosmopolita, propunha a deglutição crítica do legado universal. Num ato de insubmissão redentora, os povos colonizados devoravam a estética do conquistador poderoso para devolver uma arte resultante da transculturação. *"Tudo digerido. Sem* meeting *cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia"*. (CAMARGOS, 2003:169-170).

Fig. 76: Tarsila do Amaral, abaporu, 1928

"Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente": assim inicia o *Manifesto Antropófago* de Oswald Andrade, escrito em maio de 1928 e que trazia a ilustração de o *Abaporu* (que come carne humana, em tupi) de Tarsila do Amaral, ocupando a terceira página do número inaugural da *Revista de Antropofagia.* O *Manifesto* pretendia promover uma reconstrução cultural, a partir de um diálogo com as correntes vanguardistas, sobretudo com o Surrealismo e o Dadaísmo, ao negar o racionalismo e valorizar o inconsciente. Mas essa proposta oswaldiana não aceitava uma cega submissão ou dependência do modernismo europeu, mas a assimilação produtiva de uma linguagem artística renovadora com a recuperação de nossas fontes reprimidas: *"Tupy or not tupy? That is the question".*

O Grupo Verde-Amarelismo, que com o passar do tempo foi cada vez mais alinhando-se politicamente à direita, elegeu a anta – animal não carnívoro – para ser o símbolo do movimento: ao invés de comer o estrangeiro, escolheu um animal integrante de nossa identidade nacional.

> Criticando e rompendo com a geração dos modernistas, que, segundo eles, desde 1922 vinha desprezando e sendo ignorada pela grande massa da população, anunciava: "Nosso nacionalismo é de afirmação, de colaboração coletiva, de igualdade dos povos e das raças, de liberdade do pensamento, de crença na predestinação do Brasil na humanidade, de fé em nosso valor de construção nacional". (CAMARGOS, 2003:172).

Dessa forma, as vanguardas "tropicais", apesar de buscarem as raízes da brasilidade, não formavam uma unidade de movimento, tensionando para direções diferentes: de um lado, pretendiam exaltar os costumes e a cultura "puramente" brasileira; de outro, procuram realizar uma síntese entre a cultura popular nacional autêntica com os modelos artísticos importados do Velho Continente.

> Assim, entre a incorporação acrítica do legado estrangeiro e seu simples repúdio, entre absorver as novidades artísticas de Paris ou mergulhar em busca das raízes autóctones e coloniais, recuperando valores e usos do índio pré-colombiano e do negro escravizado, que se somariam aos costumes e ao linguajar dos imigrantes pobres, nossas vanguardas forjavam a metonímia da paisagem tropical – múltipla, ambígua, controversa e fecunda. Como bem observou Bosi, elas não tiveram a 'natureza compacta de um cristal de rocha, nem formaram um sistema coeso no qual cada face refletisse a estrutura uniforme do conjunto. (CAMARGOS, 2003:175).

2.2. A Loucura no contexto brasileiro

Nesse mesmo contexto no qual se desdobra o movimento modernista no Brasil, o tratamento da loucura em solo brasileiro segue as diretrizes europeias das concepções organicistas e do isolamento asilar; porém, algumas inflexões começam a se tornar possíveis, em parte, em função das influências artísticas das vanguardas e a da entrada da Psicanálise.

Como podemos acompanhar no capítulo primeiro, a partir dos estudos de Foucault (2004 [1961]), o nascimento da psiquiatria coincide com o surgimento do asilo/hospício, instituição responsável pelo tratamento da loucura, edificada e fortalecida durante o século XIX, a partir do gesto mítico de Pinel, que desacorrenta os loucos, datado de 1801. Até então, ainda no século XVIII, o louco era enclausurado juntamente com outros desviantes sociais: mendigos, ladrões, libertinos, prostitutas, entre outros. No século XIX, o louco é destacado das demais marginalidades e começa a ser medicado, ou seja, a loucura transforma-se em doença mental, coincidindo com a justificativa da necessidade de seu isolamento como forma de terapia. No Brasil, o primeiro hospício fundado, por decreto de D. Pedro II em dezembro de 1852, foi o *Hospício Pedro II*, na Praia Vermelha (Rio de Janeiro).

> Cerca de cinco décadas depois, como ato inicial de seu governo, o monarca brasileiro afeito às ciências decretou a construção do primeiro asilo alienista. A psiquiatria brasileira nasce, demarcada por um lugar, nos moldes franceses. Projetos arquitetônicos e artísticos corporificam-se em edifícios destinados ao confinamento, em uma coincidente ação de erigir monumentos e instaurar monopólios do saber. Espaços esquadrinhados por inspiração classificatória, cadáveres dissecados em busca de conexões corpóreas, seres humanos inoculados com plasmódios: nos grandes hospícios aninham as possibilidades do exercício clínico, de diagnóstico e terapêutica. Entranhou-se, assim, no imaginário popular, o louco "pinel", síntese cultural desse amálgama da loucura institucionalizada. (ANTUNES, BARBOSA e PEREIRA, 2002: 21-22)

Segundo Amarante (2008), da criação do Hospício de Pedro II até a Proclamação da República, os médicos alienistas fizeram duras críticas ao hospício, excluídos que estavam de sua direção e inconformados com a ausência de um procedimento científico no tratamento dos alienados, uma vez que, inicialmente, esses estabelecimentos de reclusão estavam a cargo da responsabilidade de entidades religiosas (Santa Casa de Misericórdia do Rio de janeiro) e de enfermeiros despreparados. Compartilhando dos ideais positivistas e republicanos, os alienistas reivindicavam o reconhecimento legal do Estado para seu exercício junto ao campo da "doença mental".

Com os republicanos no poder, em 1890, o Hospício de Pedro II é desvinculado da Santa Casa, ficando sob responsabilidade da administração pública e passando a chamar-se Hospício Nacional de Alienados. Ocorre, também, implementação das primeiras colônias de alienados: Colônia de São Bento, de Conde de Mesquita, de Vargem Alegre (no Rio de Janeiro) e a Colônia de Juqueri (em São Paulo). Esse modelo asilar de colônias de influência europeia é baseado *"numa prática natural de uma pequena aldeia belga, Geel, para onde os doentes eram levados para receber uma cura milagrosa, patrocinada pela Santa Dymfna, a Padroeira dos Insanos* (AMARANTE, 2008:76). O fundamento do modelo das colônias estava alicerçado no trabalho, sobretudo agrícola, dos alienados. Importantíssimo na formação social burguesa, o trabalho no asilo ganha, além de valor terapêutico, também valor produtivo, por produzir corpos dóceis e úteis.

Seguindo os parâmetros franceses, a arquitetura neoclássica dos hospícios brasileiros procurava isolar e vigiar os doentes mentais, já que *"de todas as moléstias a que o homem é sujeito nenhuma há cuja cura dependa mais do local em que é tratada do que a loucura"* (SIMONI apud MACHADO, 1978:379). João Carlos Teixeira Brandão, o primeiro médico-diretor do Hospício Nacional de Alienados e também o responsável pela criação da primeira cadeira de Psiquiatria para estudantes brasileiros de Medicina, exaltava:

> (...) é admiravelmente situado: afastado do centro mais povoado, localiza-se ao sul da baía de Botafogo que, dominando vasta paisagem e tendo à sua volta grande extensão de terreno a ele pertencente, faz com que realize perfeitamente as condições necessárias para um completo isolamento (...). Não é preciso dizer que o arquiteto que fez este hospício tomou como modelo os estabelecimentos análogos da Europa; ele somente fez a adaptação ao clima, planejando assim compartimentos maiores, tetos mais altos, e não poupando as despesas necessárias à sua construção, ele construiu um edifício suntuoso e digno de admiração. (BRANDÃO apud SEGAWA, 2002:62)

Assim, os hospícios brasileiros foram construídos no campo, mas próximos das cidades, de modo a garantir o distanciamento necessário das agitações populares, assegurando *"o retiro, o corte com o mundo vão e artificial da cidade"* (SEGAWA, 2002:63), porém de fácil acesso para melhor fiscalização do estabelecimento bem como para circulação de produções. *"O hospício foi um programa arquitetônico que se consubstanciou a partir de requerimentos ordenados pela ordem médica e até foi contemplado com um receituário arquitetônico sistematizado em manuais como os de Cloquet ou de Guadet."* (SEGAWA, 2002:77)

Em 1903, o médico baiano Juliano Moreira assume a direção do Hospício Nacional de Alienados, remodelando as diretrizes terapêuticas, que vigoravam segundo a referência dos moldes pinelianos, para os parâmetros da moderna psiquiatria de orientação alemã (kraepeliniana).

> A modernidade de Juliano Moreira, entretanto, não se limitou à incorporação do método diagnóstico kraepeliniano ou à ênfase no caráter orgânico da doença mental. Defendia uma reorganização da assistência ao doente, propondo novas formas de tratamento como o *open door*, a klinoterapia e o tratamento em regime hereto-familiar. Além disso, Moreira é considerado um dos precursores da psicanálise brasileira, o que causa um certo espanto: como é possível combinar o organicismo de Kraepelin com uma teoria eminentemente psicológica como a freudiana? Esta curiosa combinação, entretanto, não é absolutamente estranha ao cenário intelectual brasileiro. Pelo contrário, o surgimento da psicanálise nesse cenário evidencia exatamente o modo *sui generis* como os saberes científicos vindos da Europa são recebidos, traduzidos e assimilados em terras brasileiras. (RUSSO, 2002: 14-15)

Como na França, a entrada da teoria psicanalítica em território brasileiro deu-se pelo intermédio de artistas modernistas e intelectuais; entretanto, as ideias freudianas também encontraram receptividade no meio psiquiátrico brasileiro, apesar das relações contraditórias, desde sempre, entre Psiquiatria e Psicanálise. Conforme Russo (2002: 17) nos conta, *"toda a história do movimento psicanalítico que se preze começa afirmando que Juliano Moreira, já em 1899, referia-se às ideias de Freud em sua cátedra na Faculdade de Medicina da Bahia".* Quando, em 1929, é fundada a Sociedade Brasileira de Psicanálise, a seção carioca tem como presidente escolhido, justamente, Juliano Moreira. Por sua vez, praticamente na mesma época (apenas dois anos antes), o presidente da seção paulista é Franco da Rocha, fundador o Hospício do Juqueri e também o responsável pelo ensino da psiquiatria em São Paulo.

Não obstante, apesar de seu caráter subversivo sob certos pontos de vista, a Psicanálise esteve associada, nos primeiros decênios do século XX, às práticas sociais marcadamente eugenistas. A maioria dos nomes vinculados ao pioneirismo da Psicanálise em território brasileiro também está relacionada com a formação da *Liga Brasileira de Higiene Mental* e com certos setores da intelectualidade brasileira que acreditavam que o binômio educação/ higiene era a solução racional e científica para os males do país.

> Através da Liga Brasileira de Higiene Mental, a psiquiatria coloca-se definitivamente em defesa do Estado, levando-o a uma ação rigorosa de controle social e reivindicando, para ela mesma, um maior poder de intervenção. A psiquiatria não se limita a estabelecer modelos ideais de comportamento individual, mas passa a pretender a recuperação de "raças", a pretender a constituição de coletividades sadias. Com o movimento da eugenia, o asilo passa a contar com uma nova ideologia que o fortalece: a psiquiatria deve operar a reprodução ideal do conjunto social que se aproxima de uma concepção modelar da natureza humana. Um espaço eugênico, asséptico, de normalidade. (AMARANTE, 2008: 78)

O saber (e, portanto, o poder) psiquiátrico estende-se para além dos domínios do asilo: passam a engendrar as práticas de controle social, a fazer parte de uma biopolítica do corpo social. O mundo mesmo é um grande asilo:

> (...) assentá-lo a um lugar: o lugar na fila; o lugar na fábrica; o lugar na escola; em cada lugar, um corpo apenas. Acomodá-lo no tempo: contornar as horas de afazeres; regular o ritmo das expressões; compassar os gestos no emprego de uma função. Sempre é que se está a espreita de alguém – o olhar de escrutínio. A informação copiosa no registro do cotidiano: o que se fez, como se fez, o quanto se fez, quem não fez, por que não fez, com quem não fez. (QUEIROZ, 2007:70)

É dentro dessa lógica asilar que as atividades artísticas foram inicialmente utilizadas para a manutenção dessas instituições totais, como mais um dispositivo de controle do tempo, dos corpos e das mentes dos internos; como uma forma terapêutica de "ocupar os desocupados" e também como recurso diagnóstico, já que a produção plástica dos alienados indicava sua condição mental.

No cenário brasileiro, duas experiências exitosas das relações entre arte e loucura destacaram-se, justamente por escaparem das amarras institucionais, constituindo-se em iniciativas corajosas por oferecer aos internos um olhar diferenciado para as suas produções. Os primeiros registros sobre a produção plástica dos loucos foram documentados pelo psiquiatra Osório Cesar, ligado ao Hospital Psiquiátrico do Juqueri (em Franco da Rocha – SP), a partir da década de 1920. Depois, já nos anos 40, a doutora Nise da Silveira, no Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de Janeiro (antigo Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, transferido da Praia Vermelha para Engenho de Dentro) também realizou um trabalho extremamente sensível com o uso da arte nessa instituição.

Antes, porém, de apresentarmos essas duas experiências singulares no campo da Saúde Mental, ocorridas numa época na qual prevalecia o tratamento moral, através das práticas ergoterápicas, mescladas com as intervenções da moderna psiquiatria científica (como o uso de eletrochoques, lobotomias, choques insulínico e cardiozólico, entre outros) e com as concepções psicanalíticas e psicológicas; irá se fazer uma sobreposição contextual, para as finalidades deste estudo, e apresentar considerações sobre a História do Ensino da Arte no Brasil; para depois, retornarmos a essas duas experiências e as analisarmos segundo a perspectiva da Arte/Educação, bem como para também estabelecer futuras articulações com as diretrizes da Reforma Psiquiátrica brasileira.

2.3. A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: considerações e tendências

A Arte/Educação enquanto ramo de conhecimento que reflete sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos do ensino da arte, ampliando suas ações no território da cultura, não se restringe apenas ao ensino escolar formal. No entanto, grande parte da literatura especializada sobre o assunto está bastante vinculada à educação formal. Dessa maneira, o presente estudo partirá dessa literatura já existente para refletir sobre as atividades artísticas que são oferecidas no âmbito não formal das instituições de tratamento; buscando esclarecer que tendências do ensino da arte embasam essas atividades.

Esse histórico também nos interessa, uma vez que pode nos indicar as prováveis formações nas artes visuais que os profissionais que atualmente conduzem ou coordenam essas oficinas artísticas tiveram em sua educação escolar (pelo menos), mesmo que, no entanto, não possuam uma especialização no campo das artes visuais, constituindo-se em sua maioria de profissionais da área da saúde como psicólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, assistentes sociais, enfermeiros, entre outros.

É importante ressaltar que as tendências de ensino da arte que serão descritas diacronicamente a seguir, atualmente, convivem – mesmo que anacronicamente – nas práticas das oficinas artísticas nas instituições de tratamento (como também convivem nas escolas ou em outras instituições de ensino não formal). Esses fazeres não estão restritos ao momento histórico na qual surgiram. Como a leitura arqueológica de Foucault está embasando está escrita, mais do que acompanhar as continuidades, nos interessa registrar as mudanças, as transformações, a emergência daquilo que até então não tinha sido pensado e que encontra contingências em um tempo e espaço que o torna possível de ser formulado em discursos e práticas.

TENDÊNCIA PRÉ-MODERNISTA:

Barbosa (2009a/2007), em seus estudos sobre a história da arte/educação no Brasil, sublinha que, diferente de outros países da América do Sul, o Brasil não conquistou sua independência da dominação portuguesa, e sim *"de repente nos vimos capital do Reino Português"* (BARBOSA, 2007:30), acontecimento esse que teria gerado no brasileiro uma consciência de ser colonizado que é *"titubeante, confusa e mal-explicitada"* (BARBOSA, 2007:30): afinal, somos colonizadores ou colonizados?

> Proibidos de termos imprensa, escolas superiores e mesmo um ensino primário e secundário organizados, fomos domados pelos jesuítas e mesmo eles terminaram por ser expulsos do Brasil pelo poder central, configurado pelo Marquês de Pombal. Até aí a história é a mesma de qualquer país descoberto pelos europeus. Estávamos condenados à ignorância e a receber como habitantes os prisioneiros e os indesejáveis do país que nos dominava. Entretanto, em 1808, com receio da invasão por tropas de Napoleão Bonaparte, o Rei de Portugal transferiu o governo, a Corte, para o Brasil. Um país que vivia à margem se torna centro, o poder central e a colônia fundiram-se e confundiram-se. As decisões passaram a ser geradas na colônia que se mascarou de império, embora os interesses a defender fossem ainda os dos colonizadores (BARBOSA, 2007:30).

Até a chegada da corte portuguesa, no largo período colonial, todo o ensino esteve sob controle dos jesuítas (Companhia de Jesus) e, portanto, tinha como principal objetivo a transmissão da fé católica, através da catequese e tendo como maior representante da ordem religiosa Padre Manoel da Nóbrega, que procurou seguir o *Ratio Studiorum*, documento elaborado pelos jesuítas para regular as atividades educativas da colônia que em sua maioria não falava o português. Assim, o referido documento privilegiava o ler e o escrever através do ensino da fé cristã. Segundo Osinski (1998), é nesse plano que encontramos as primeiras referências ao ensino da arte, que reservava destaque à música.

Já as artes visuais não gozavam de tal prestígio: por seu caráter manual, eram consideradas uma atividade menor ou mecânica, destinadas aos escravos ou aos socialmente inferiores. O ensino das artes e ofícios, cujos processos de aprendizado se davam por imitação dos mestres, contemplava os interesses religiosos. *"Dominar múltiplas habilidades, garantindo uma produção artística condizente com a temática católica e com os modelos europeus, era o que deveria desejar saber mestres jesuítas e aprendizes. A confecção de um objeto pelo aprendiz, semelhante ao modelo, revelava a efetivação da conversão"* (NASCIMENTO, 2008:46); garantindo, assim, a obediência e disciplina dos colonizados indígenas. Como bem observa Nascimento (2008) todo nosso modelo educacional se ancora nessas concepções:

> O presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar, com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas de conhecimento. São destacadas, mencionando as mais evidentes, as que legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralização dos educandos. (NASCIMENTO, 2008:28)

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil por Marquês de Pombal, o ensino em território brasileiro, que até então não tinha se estruturado oficialmente, ficou sem diretrizes, com fechamento dos colégios ou das missões jesuítas. Essa situação deu ensejo à instalação de uma reforma educacional que pretendia contemplar aspectos que foram negligenciados pelos jesuítas: as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica. Nessa reforma, o

ensino da Arte entendido como o ensino do Desenho ganha relevo, o que constituiria uma nova condição aos conhecimentos artísticos.

> Não sabemos quais os métodos empregados no ensino do Desenho, mas é indicativo de uma nova abordagem educacional sua inclusão no currículo, como também o é a criação de uma aula régia de Desenho e Figura em 1800. Foi nomeado para regê-la Manoel Dias de Oliveira, o Brasiliense, que introduziu o modelo vivo no ensino do Desenho no Brasil, prática que iria ser muito explorada pela metodologia da Missão Francesa (BARBOSA, 2009a:23).

A chamada Missão Francesa foi o grupo de artistas convidados por D. João VI para organizar e desenvolver o ensino artístico na instalação da corte no Rio de Janeiro, em 1808.

> Para criar a Academia Imperial de Belas-Artes, D. João VI, através do Marquês de Marialva, que se achava na Europa, e do naturalista Alexandre von Humboldt, que estivera no Brasil, contratou artistas que ensinavam no Instituto de França e eram a vanguarda da época. Os artistas deste Instituto, criado e desenvolvido por Napoleão Bonaparte, depois de sua queda, passaram a sofrer perseguições. Alguns deles, dentre vários convites recebidos para trabalhar em país estrangeiro (...) aceitaram vir para o Brasil. O ex-diretor da Seção de Belas-Artes do Ministério do Interior de Napoleão, Joachim Lebreton, organizou o grupo. Eram todos neoclássicos convictos e interferiram ostensivamente na mudança de paradigma estético no Brasil. Quando chegaram, encontraram um barroco florescente. Importado de Portugal, o barroco havia sido modificado pela força criadora dos artistas e artífices brasileiros, e podemos dizer que já existia um barroco brasileiro bem diferente do português, do espanhol e do italiano, muito mais sensual, sedutor e até mais *kitsch*, se quisermos usar uma designação atual. Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social. (BARBOSA, 2007:31)

Organizou-se a educação superior oficial (que curiosamente foi estruturada antes da formação do ensino primário e secundário): Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola Militar e a Academia Imperial de Belas-Artes.

Do ponto de vista da formação artística, a instalação de uma educação superior em artes marcou a passagem da mera atividade manual para um saber intelectual em território brasileiro. No ensino da Academia predominava a cópia de estampas, quadros e estátuas de padrões neoclássicos, não levando em conta a realidade brasileira. *"O neoclássico, que na França era da burguesa antiaristocratizante; foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico"* (BARBOSA, 2009a:20).

O ensino primário e secundário começou a se estruturar e se expandir no Brasil em meados do século XIX e neste movimento, o ensino do desenho passou a ser uma preocupação nas escolas brasileiras, em função do processo de industrialização que o país começou a sofrer; fato este que configurou, junto com a abolição da escravatura (1888), um dos fatores para a Proclamação da República (1889). A questão do ensino do desenho como técnica era apoiada pelos liberais, como Rui Barbosa, e pelos positivistas como Benjamin Constant, articuladores do movimento republicano.

Segundo Osinski (1998), o liberalismo brasileiro surgiu da interpretação de alguns intelectuais brasileiros, principalmente Rui Barbosa, do pensamento de Spencer e Walter Smith. Fundamentava-se na concepção de que a redenção da nação só seria possível através do desenvolvimento econômico e industrial. Para tanto, os liberalistas acreditavam que a população deveria ser educada técnica e artesanalmente, preparando-se para dar conta dessa

demanda. A educação artística, através do ensino do desenho, seria uma maneira sólida e oportuna para a educação popular, propiciando meios para a população se iniciar profissionalmente. As ideias de Rui Barbosa sobre o desenho técnico ficaram registradas nos pareceres sobre a Reforma do ensino Secundário e Superior (1882) e sobre a Reforma do Ensino Primário (1883) de Leôncio de Carvalho, representando os novos projetos para a educação brasileira tanto no currículo primário como no secundário. Rui Barbosa pretendia implantar no Brasil um modelo americano de ensino da arte, que se propunha educar para a vida prática, não vendo nas atividades artísticas mera finalidade contemplativa: o desenho tinha como objetivo a capacitação para o trabalho, possibilitando o fornecimento de mão de obra qualificada para a indústria. A abordagem da Academia começou a ser encarada, como atesta Osinski(1998), como uma prenda, um luxo, um passatempo para ociosos, um requinte de distinção. Encetava-se, assim, em nossa cultura, a valorização do ensino da arte aplicada, do desenho técnico. Formularam-se metodologias que se disseminaram no meio educacional e até hoje se fazem ressoar quando se ensina desenho geométrico ou elementos da linguagem visual de maneira descontextualizada, pois as premissas eram: simplificar as formas naturais em formas geométricas; incentivando a destreza manual, admitia-se o desenho de invenção que se utilizava de formas regulares já conhecidas e entendia-se que o desenho técnico poderia auxiliar outras disciplinas como a matemática e a geografia.

Um exemplo da disseminação das ideias de Rui Barbosa, alguns meses depois do parecer sobre o Ensino Secundário, em 1882, Abílio César Pereira Borges publica um manual de enorme sucesso: o *Geometria Popular*, destinado *"às escolas normais aos liceus e colégios (escolas secundárias) e, enfim, a todos quantos – homens e senhoras, industriais, comerciantes, lavradores, operários, etc – não havendo recebido instrução primária completa, desejarem instruir-se por si mesmos, independentes de mestres, nestas matérias tão interessantes e de tanta utilidade prática em todas as posições sociais"* (BORGES apud BARBOSA, 2009a:53).

Tanto quanto os liberalistas, os positivistas defendiam o ensino do desenho, no entanto, com uma sutil diferença: em vez de preparar para o trabalho, os positivistas argumentavam que o desenho era uma maneira de desenvolver a inteligência. O desenho geométrico dos positivistas, embora com conteúdos similares à dos liberais, enfatizava mais o conceito do que o traçado, incentivando os traços precisos feitos com instrumentos como régua e compasso. *"O desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais (...) Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção*" (BARBOSA, 2009a:80-81).

Na tentativa de articular essas concepções de ensino da arte, o Código Epitácio Pessoa – que prevaleceu entre 1901 e 1910 – propôs uma "solução eclética" que, se por um lado tinha como objetivo o desenvolvimento das ideias e do raciocínio de influência positivista, por outro lado, em termos metodológicos adotou as ideias de Rui Barbosa e mesmo as práticas de estudos de ornatos da Escola Nacional de Belas-Artes (que com a proclamação da República, foi o novo nome da Academia Imperial de Belas-Artes). Assim, a virada do século encontrou nas escolas, em termos de metodologia, um ensino de arte influenciado pelo amálgama do neoclassicismo, do liberalismo e do positivismo. De qualquer maneira, o ensino da arte reservava destaque ao desenho geométrico que, gradativamente, ganhou predomínio absoluto nas escolas brasileiras durante as primeiras décadas do século XX.

TENDÊNCIA MODERNISTA:

Como vimos, a Semana de Arte Moderna de 1922 apresentou para um seleto público brasileiro os movimentos de vanguarda artística europeus. Rompendo com o paradigma das belas-artes e valorizando a arte como expressão; o modernismo, destacando a originalidade no fazer artístico, trazia a identificação com a arte espontânea e primitiva das crianças, dos loucos e dos estrangeiros. Temos aqui a contastação que nos remete novamente à problemática entre colonizado-colonizador apresentada por Ana Mae Barbosa (2007), já que importamos nossas próprias referências, mas filtradas sob o olhar do europeu.

Outros saberes importados que surgiram do desenvolvimento das teorias psicológicas, psicanalíticas e pedagógicas na Europa, repercutiram na educação e, consequentemente, no campo do ensino das artes no Brasil. Entre os modernistas brasileiros, destaca-se a atuação de Mário de Andrade e de Anita Malfatti nas questões da educação artística, que ajudaram a introduzir e divulgar a ideia da livre-expressão como método no ensino das artes, influenciados pelas experiências europeias. Sobre Anita Malfatti a pesquisadora Rita Bredariolli esclarece que:

> (...) o "espírito revolucionário (...) coragem e (...) ativa participação" de Anita Malfatti ao tentar "abrir novas perspectivas para as emboloradas artes plásticas no Brasil", clareando espaço para inúmeros jovens e os impulsionando "na luta por um ideal que não se atinge, mas cuja determinação por isso é toda a grandeza da vida". Anita Malfatti, tornou-se professora de desenho em 1928, quando regressa ao Brasil depois de uma temporada de estudos em Paris. Ao verter sua formação "moderna" e "expressionista" para suas aulas, Anita inova a concepção de ensino de desenho vigente, ao considerar os "sentimentos" infantis: "meu methodo [sic] é meramente mecanico [sic] e intuitivo, orientado por observações psychologicas [sic] que me induzem a aproveitar o sentimento do alumno [sic]". (BREDARIOLLI, 2008:202)

Mário de Andrade, que dirigiu o Departamento de Cultura do Município de São Paulo de 1935 a 1937, possibilitou a criação dos Parques Infantis e da Biblioteca Infantil, além de ter iniciado pesquisas sobre a produção gráfica infantil. Coutinho (2008) nos conta que Mário de Andrade organizou um concurso de desenhos e figurinhas de barro de crianças no ano de 1937. *"A vontade de realizar essa pesquisa e de ter acesso a esse material foi tamanha, que Mário de Andrade custeou as despesas do material para o concurso do próprio bolso, papel canson e lápis de cor de boa qualidade"* (COUTINHO, 2008:162). O escritor também redigiu o edital, oferecendo instruções detalhadas, explicitando entre as cláusulas: *"São proibidas as cópias, e os desenhos e figurinhas têm de ser feitos nos parques [infantis]. É absolutamente proibido qualquer sugestão e muito menos correção das Instrutoras ou quem quer que seja aos trabalhos dos concorrentes"* (apud COUTINHO, 2008:163).

Este cuidado evidencia que Mário de Andrade procurava garantir que os trabalhos das crianças não sofressem influência direta dos adultos e, com este procedimento, talvez fosse possível observar a qualidade expressiva dos desenhos daquelas crianças. Era uma tentativa de testar a ideia defendida pelos modernistas de que o ensino tradicional interferia negativamente no desenvolvimento da capacidade de representação e expressividade da criança, como pregava Franz Cizek, por exemplo. Mário de Andrade possivelmente conhecia as experiências das classes de Cizek em Viena através do livro de R.R. Tomlinson que ele possuía em sua biblioteca. O livro de Tomlinson, *Picture Making by Children* ("Pinturas Feitas por Crianças"), foi publicado em 1934 em Londres; nele o autor fez um apanhado do que chamava de "modernas tendências" de ensino de arte em várias partes do mundo, com ênfase maior para as experiências desenvolvidas na Inglaterra e na Áustria. O trabalho pioneiro de Cizek foi

avaliado pelo autor como a experiência mais bem-sucedida até aquele momento, com repercussões no ensino de arte inglês e em várias partes do mundo (COUTINHO, 2008, p. 163).

Vale ressaltar que Tomlinson ao se referir a experiência de Cizek, explicava que ele não descartava a orientação do professor na livre-expressão, pois *"entendia que a fase da livre-expressão deveria ser vivida mais intensamente pelas crianças pequenas, até a idade dos oito ou nove anos, quando deveria ser reforçada a autoestima da criança em relação ao seu potencial criativo, e para isso acontecer, o professor deveria instrumentá-la para a representação através de exercícios de observação de objetos"* (COUTINHO, 2008:163). Esta posição de Tomlinson reforça o entendimento de EFLAND (apud COUTINHO, 2007) e de muitos outros analistas do ensino modernista de que a concepção de livre-expressão de Cizek não se resumia a um mero *laissez faire* como foi reconhecida no contexto brasileiro.

John Dewey também aparece no cenário brasileiro influenciando, decididamente, nas diretrizes da Escola Nova, na década de 1930. Com o despertar da consciência nacional, o Movimento da Escola Nova deflagra reformas no sistema educacional brasileiro. Anísio Teixeira e Nereu Sampaio são os principais articuladores das ideais de Dewey no Brasil; enquanto o primeiro as abordava em termos mais gerais sobre as questões da educação, já Sampaio trabalhou o desenho infantil a partir da perspectiva de Dewey. Este filósofo norte-americano compreendia que a atividade artística sem orientação provocaria uma perda ou esvaziamento da experiência. Com isso, Dewey não estava afirmando que os métodos rígidos e tradicionais deveriam ser retomados. Para Nereu Sampaio, Dewey entendia que a imaginação ou a expressão deveriam estar subordinadas à observação, como esclarece a seguinte passagem de Dewey:

> É comum nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a deixá-las dar vazão a esse instinto permitindo que atue sem controle, o desenvolvimento da criança será puramente ocasional. É necessário, mediante crítica, sugestões e perguntas, excitar nela a consciência do que já fez e do que deve fazer. Suponhamos: uma criança desenha uma árvore. Seu desenho será típico de uma criança: uma linha vertical e retas horizontais de um e outro lado. Levemos agora a criança a observar as árvores para compará-las com o desenho feito e, assim, examinar conscientemente seu trabalho. Ela estará agora apta a desenhar árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e da imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais. (DEWEY apud BARBOSA, 2008:79).

De acordo com Barbosa (2008), Sampaio interpretou as colocações de Dewey como a necessidade de uma submissão progressiva do espontâneo ao racional, revelando nessa apreensão resíduos do positivismo que dominou a cultura brasileira por longo período. A leitura de Sampaio, *"entretanto, não era eliminar a capacidade espontânea, mas transformá-la e conduzi-la em direção à perfeição de representação"* (BARBOSA, 2008:84).

> Na teoria de Dewey, a imaginação projeta o significado além da experiência comum, e é uma característica humana gravada na textura da experiência da criança e do adulto. A subordinação da imaginação à racionalização não é indício de maturidade, mas sim de mecanização. A interpretação incorreta que Sampaio faz de alguns aspectos da teoria de Dewey não invalida completamente seu trabalho, para a época. O valor desse trabalho é hoje histórico, mas, para seu tempo, foi conceitual e praticamente avançado. (BARBOSA, 2008: 85)

A ideia de "experiência estética" no pensamento de Dewey é de fundamental importância para os desdobramentos da arte/educação. Suas propostas serão retomadas na pós-modernidade com outros contornos, a partir da articulação entre a expressão, a reflexão e o fazer. De qualquer forma, entendida de maneira equivocada ou não; ou ainda, salientando mais o aspecto expressivo do que a orientação ou observação envolvida no processo, a livre-expressão adubou o ensino brasileiro (ainda, na época, muito carregado de valores tradicionais – clássicos ou técnicos), encontrando repercussão em nosso meio. O esvaziamento da livre-expressão disseminou-se, sobretudo, a partir dos anos 70, no Brasil, como a seguir veremos.

Antes, porém, é importante lembrar a proposta pedagógica do Movimento Escolinha de Arte do Brasil (MEA), que também ajudou a disseminar os fundamentos originais da livre-expressão. Fundada em 1948 por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, a Escolinha de Artes do Brasil se tornou um movimento e contou com a fundamental participação de Noêmia Varela na direção da EAB durante anos.

O trabalho da Escolinha de Arte do Brasil tinha como espinha dorsal a liberdade de expressão, com a valorização da espontaneidade, cabendo ao aluno, este o centro de todas as atenções, a iniciativa de decidir o que e quando realizar. Nesse caso, o fazer artístico, por si só, era considerado capaz de proporcionar à criança as descobertas necessárias ao aguçamento da percepção plástica.

O Movimento Escolinha de arte encontrava suporte teórico nos trabalhos de Herbert Read, como explica Noêmia Varela, em entrevista a Lucimar Bello Frange: *"O desenho que chamamos de livre expressão são os desenhos cultivados como exercício de apreciação"* (apud FRANGE, 2001:29), corroborando com a idéia que Read tem do termo livre-expressão como *"a liberdade, uma condição espiritual ou um estado mental, que atingimos apenas depois de longos períodos de treinamento"* (FRANGE, 2001:28). Outra referência importante para os trabalhos nas Escolinhas de Arte eram as pesquisas de Viktor Lowenfeld que, como já foi apontado, se orientaram para aspectos relacionados ao desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética, enfatizando mais o processo do que o produto final.

Estudos como os de Read e Lowenfeld, consonantes com o ideário modernista, pretendiam que o ensino da arte fosse além da intenção de produzir "obras de arte". Tal como vimos no primeiro capítulo, esses autores compreendiam a atividade artística como uma forma de colaborar para o desenvolvimento integral do ser humano. É nesse sentido que Barbosa (1975) afirma:

> A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975:45).

Entretanto, com o desvirtuamento que a livre-expressão começou a sofrer a partir da década da 70 (com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 5.692) quando se institui a educação artística de forma não planejada como atividade

em todas as escolas e em paralelo se expande a rede de ensino, transformando o ensino da arte em atividade sem parâmetros ou conteúdos específicos, deixando marcas profundas na maneira de entender a arte e seu ensino. Este contexto enfraqueceu a arte em relação às outras áreas do conhecimento humano, caracterizando-se por ações não planejadas que podiam, inclusive, ser ministradas por professores de outras disciplinas; que, por sua vez, historicamente tinham recebido uma formação apenas tecnicista da arte, não compreendendo o universo complexo do campo artístico. Assim, a falta de informação gerou a banalização da livre-expressão, onde o papel do professor resumia-se a distribuição do material a ser trabalhado. Estes profissionais, quando possuíam formação específica em artes, eram advindos de cursos de bacharelado, os quais não forneciam bagagem pedagógica necessária, ou das licenciaturas em desenho, mais centradas em conteúdos da geometria. Podemos afirmar, de acordo com Osinski (1998), que o estudo do próprio ensino da arte era coisa totalmente ignorada, ocasionando uma prática pedagógica desestruturada e desprovida de fundamentação teórica.

Este descompromisso com o ensino da arte já era assinalado por intelectuais que apoiavam a concepção de livre-expressão (no caso, aquela fundamentada teoricamente) como Mário Pedrosa, que já em 1954 (o que indica como a LDBEN[3] de 71 era retrograda e mais do que isso, tinham a intenção de desarticular o pensamento crítico-reflexivo nas instituições educacionais), manifesta-se a respeito:

> Em nome da luta legítima contra os preconceitos acadêmicos que tolhem a liberdade de criação e abafam na infância os anseios de afirmação, a pedagogia artística moderna tende a congelar-se numa atitude unilateral bem empobrecedora. Querendo fazer da arte mera expressão de emoções e conflitos, ela reduz a uma espécie de técnica de desabafos, que visa a provocar catarse nos indivíduos indecisos ou ainda em formação. Por isso se insiste hoje tanto nos métodos propícios a aprimorar essa técnica de desinibição e desabafo. Daí a preponderância dos instrumentos, materiais e processos de pintar, desenhar, modelar e trabalhar condizentes com aquelas finalidades liberatórias: o cultivo sistemático das pinceladas livres, de araque, sem ordenação nem regularidade; das palhetas transbordantes de tinta; dos golpes de improviso ao sabor do momento; da exploração do acaso, com algo já de suspeitamente rígido; das surpresas das manchas de cor amorfas, etc. A sistematização excessiva desses elementos retarda o desenvolvimento, e retarda sobretudo a chegada do que é essencial também – a organização do todo. Tal método já de antemão compele a criança a estratificar-se, numa só atitude que acaba rígida, a contentar-se com pouco, a satisfazer-se no cultivo indefinido das próprias idiossincrasias, a fazer sempre a mesma pintura ou o mesmo desenho, confinado num estado de espírito da criança, do seu modo temperamental, nada mais se poderia extrair de suas produções. (PEDROSA apud OSINSKI, 2000: 87).

Incomodados com o destino para o qual a arte e seu ensino estavam sendo direcionados no Brasil, artistas e educadores organizaram-se, na década de 1980, para garantir a presença de qualidade da arte nas instituições de ensino, sustentando seus argumentos na convicção de que a arte é um campo de conhecimento específico.

[3] LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TENDÊNCIA PÓS-MODERNISTA:

A concepção da arte como conhecimento foi chamada de "essencialismo" por Elliot Eisner que, segundo RIZZI (2002:64), *"acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza"* e foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores desde o final da década de 70.

Na década de 1980, com a redemocratização do nosso país, os professores se reúnem em associações de arte/educadores, oxigenando o ensino da arte ao trazer novas reflexões e concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte. Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, iniciando-se, logo em seguida, discussões sobre a nova LDBEN que ameaçou retirar a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Os arte/educadores organizados protestaram, convictos da importância da arte para a formação do cidadão comum. A partir deste acontecimento, iniciou-se luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos, metodologia e sistema de avaliação).

Apenas em 1996, os arte/educadores brasileiros conquistaram o lugar do ensino de arte como disciplina para toda a educação básica, através da promulgação da nova LDBEN, de nº 9.394, que revogou as disposições anteriores e oficializou a concepção de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que o ensino de arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural.

Em termos conceituais, um dos direcionamentos da Arte/Educação pós-moderna ou contemporânea está relacionado com os processos de ensino da arte que articulem o fazer, o ler e o contextualizar, de acordo com a *Abordagem Triangular*, sistematizada por Ana Mae Barbosa que se inspirou na proposta norte-americana conhecida como *Educação Artística como Disciplina* (DBAE) e nas *Escuelas AL Aire Libre* do México.

Bredariolli (2010: 28) nos conta, para marcar a transição entre a tendência modernista para a pós-modernista de ensino da arte, que *"o XIV Festival de inverno de Campos do Jordão, única edição dentre o conjunto desses eventos dedicada aos professores de 'Educação Artística' da rede pública de ensino, é frequentemente mencionado por Ana Mae Barbosa como referência de mudança na forma de ensinar arte no Brasil"*. Este evento ocorrido em 1983 teria sido o *"primeiro a conectar análise da obra e/ou imagem com história e o trabalho prático"* (BREDARIOLLI, 2010:28), que viria a constituir a Abordagem Triangular.

Para esclarecermos a mudança que o ensino da arte sofrer a partir de 1980, Azevedo (2008) relata um encontro histórico entre duas notáveis arte-educadoras: Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela, porque este desvela a diferença que começava a emergir no ensino da arte. Em 1987, ocorria, em Brasília, o II Encontro Latino-Americano de Arte/Educadores articulado ao I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura e, nas palavras de Azevedo (2008:219) *"tudo começou quando Noêmia Varela interrompeu uma palestra de Ana Mae".*

> (...) Ana Mae fazia um discurso bastante desafiador, pelo menos para aquele momento, pois os arte/educadores presentes estavam sendo provocados perante sua afirmação: "no Brasil, os arte/educadores ainda não chegaram à modernidade, enquanto que em outros países discute-se a pós-modernidade, aqui muitos de nós encontram-se na pré-modernidade". No decorrer da palestra, Ana Mae criticou a concepção de arte/educação modernista, baseada na ideia de livre expressão, propagada pelo MEA, instigando Noêmia Varela a se levantar de seu lugar na plateia e defender de público o MEA, por seu valor libertário e suas bases teóricas em Herbert Read e Victor Lowenfeld. (AZEVEDO, 2008: 223).

Neste debate, respeitosamente conduzido pelas duas arte/educadoras, segundo Azevedo (2008), Noêmia Varela, além de afirmar que o ensino nas escolinhas de arte estava fundamentado em Read e em Lowelfeld, tinha forte influência do pensamento de Wilhelm Viola, pesquisador do trabalho de Franz Cizek, alertando para as demasiadas interferências na produção das crianças. Dizia Varela (apud AZEVEDO, 2008: 224): *"nós, adultos, temos que cuidar para não estragar nossas crianças impedindo-as de exprimir seu mundo interior"*. Ana Mae Barbosa, nessa oportunidade, esclarece que a livre expressão pode ser o ponto de partida e não um método autossuficiente. A principal crítica à tendência modernista é porque esta se apega na crença da virgindade expressiva do aluno, preservando-o do contato com obras e/ou imagens e que a abordagem pós-modernista propõe o contato ativo com obras/imagens pela via da contextualização, da reflexão (leitura) e do fazer.

Ao longo do tempo, essa nova concepção de ensino da arte que começou a circular nos discursos e nas práticas amadurece, sendo formulada por Ana Mae Barbosa como *Abordagem Triangular*, que procura articular a expressão, a reflexão (leitura) e o fazer artístico, abaixo descrita brevemente:

> A proposta de ensino e aprendizagem da arte com a qual trabalhamos integra a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve a análise crítica da materialidade da obra e princípios decodificadores que podem ser estéticos, semiológicos, gestálticos ou iconográficos [ou ainda, muitos outros]. A metodologia de análise é de escolha do professor ou do fruidor; o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la. Esta leitura é enriquecida pela informação histórica e contextual. (...) Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. Reduzi-la à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação rumo ao multiculturalismo e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna. (BARBOSA e COUTINHO, 2004: 7-8)

Segundo Barbosa (2008:16), *"as ansiedades do pós-moderno nos colocaram de volta a John Dewey"*, que contribuiu decididamente para as elaborações da Abordagem Triangular, sobretudo a partir de suas ideias a cerca da experiência estética, Dewey explica:

> Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente "prática". A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se senti em relação à elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribuí; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência e uma experiência com qualidade estética (DEWEY, 2010 [1934]:115-116).

A experiência estética, para Dewey, faz parte da construção de qualquer conhecimento significativo em qualquer área (não sendo exclusiva do campo artístico), sem a qual a experiência fica frouxa, ou em outras palavras, anestésica.

> O conceito de experiência articula toda a obra filosófica de Dewey, um conceito identificado com a existência individual e social. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. (...) Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias. Contudo, a

> experiência grávida de conhecimento é experiência completa. Uma experiência incompleta nada significa. (...) Conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência. A experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção. (BARBOSA, 2008:21-22).

A Abordagem Triangular pretende que a experiência artística seja prenhe de experiência estética. Para tanto, procura contemplar estas três dimensões da própria arte: fazer, refletir (leitura) e contextualizar.

> A Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e interdependência entre suas ações totalizadas – a "leitura" crítica, contextalização e produção – realizadas no diálogo entre o professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Por essa condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. Admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo (BREDARIOLLI, 2010:36)

Para Lanier (1997: 45), é necessário que *"devolvamos a arte à arte-educação"*. Este estudioso observou que há uma orientação "extra-arte" em muitas das propostas de ensino da artes:

> Não é necessário uma descrição do conjunto das ideias atualmente defendidas pelos arte-educadores. A maioria de nós conhece os diferentes conceitos que estão por aí. Lemos e relemos sobre criatividade, aptidão visual, arte-terapia, desenvolvimento intelectual, comunicação, atividades de lazer, design ambiental, treinamento profissional e educação estética, para nomear apenas alguns. Algumas dessas ideias são mais contundentes ou populares que outras e, assim como qualquer pessoa envolvida com o ensino da arte, tenho minhas preferências e você, as suas. Entretanto, o que é mais interessante sobre essa série de ideias é que apenas as três últimas referem-se, em primeira instância, ao aprendizado da arte. Todas as outras concernem, em sua maioria, ao desenvolvimento de qualidades e características do indivíduo, sem estar necessariamente relacionadas com arte ou mesmo com a experiência estética. Colocando de outra maneira: a maioria das ideias que visam fornecer uma direção curricular para a área não reflete as contribuições específicas da arte-educação, benefícios que nenhuma outra área de estudo pode oferecer à educação. (LANIER, 1997:43-44)

A Psicologia, a sociologia, a antropologia e outros saberes tornaram a arte um meio para chegar a outras finalidades consideradas mais importantes ou mais nobres, orientando aos arte/educadores para referenciais não artísticos. Com isto, Lanier não quer dizer que esses outros referenciais não são importantes, mas entende que não devem ser o foco principal das ações da arte/educação. Seu posicionamento reforça o "essencialismo" como importante vetor para a arte-educação contemporânea, afirmando que o propósito primordial que deve nortear as práticas dos professores de arte *"pode ser definido de uma maneira tão simples como: ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual* [4] " (LANIER, 1997: 45-46).

Não se trata de afirmar que a tendência pós-modernista é melhor ou mais produtiva que a modernista e que esta por sua vez, era mais rica que a pré-modernista. O que pretende deixar claro é que cada uma dessas tendências foram fruto de contingências de determinadas épocas, cada uma das tendências de ensino da arte descritas trazem a marca de um espírito de um momento histórico.

Finalizando o histórico do ensino das artes visuais no Brasil, é importante ressaltar também que podemos identificar que essas tendências do ensino da arte não estão inscritas apenas nos períodos históricos em que elas surgiram. Inclusive, podemos dizer que essas concepções coexistem e, como se pretende desenvolver, estão presentes nas oficinas artísticas das instituições de Saúde Mental, implícita ou explicitamente, conscientes ou não delas; de modo que, podemos perceber que tendências pré-modernistas e modernistas ecoam em práticas contemporâneas.

2.4. UM RETORNO NECESSÁRIO ÀS OFICINAS ARTÍSTICAS DO JUQUERI E DE ENGENHO DE DENTRO

À luz das concepções de ensino da arte que foram elaboradas ao longo da história, retomemos as primeiras experiências brasileiras na interface arte e loucura, coordenadas por Osório Cesar e Nise da Silveira.

Na década de 1920, no Hospital Psiquiátrico do Juqueri, em Franco da Rocha (SP), o psiquiatra, músico e crítico de arte Osório Cesar, próximo dos modernistas paulistas, via proximidades entre a produção de arte moderna e aquela encontrada nos asilos, reverenciando o valor estético destas. Foi responsável pela criação da Escola de Artes Plásticas (ELAP) do Juqueri, cuja fundamentação encontrava suporte nas teorias psicológicas – Freud, Prinzhorn e Vinchon – e estéticas dos modernistas (FERRAZ, 1998a). Suas preocupações incidiam sobre a reabilitação e a construção de alternativas fora do hospital, enfatizando a profissionalização em arte dos internos. Promoveu exposições das produções plásticas dos internos com a finalidade de *"mostrar mais a parte social e a parte cultural, do que a parte psiquiátrica propriamente dita, dos alienados"*. (CESAR, 1948 apud LIMA e PELBART, 2007).

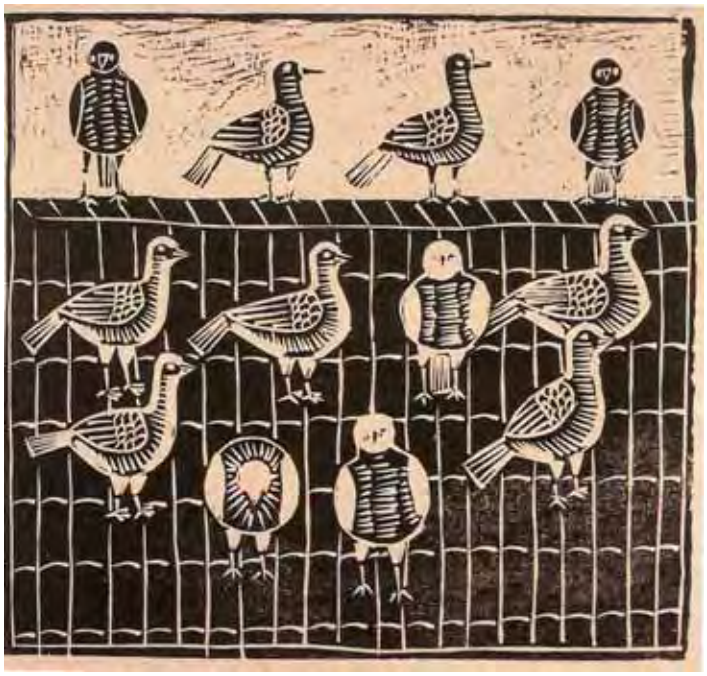
Osório Cesar, além de ser estudioso da Psicanálise e de ter um olhar sensível para as questões de cunho social, o que fez com que também se dedica ao Marxismo, pesquisou as manifestações plásticas dos internos psiquiátricos e escreve, em 1925, *A arte primitiva nos alienados*, registrando a produção ocorrida no Juqueri e, juntamente com o psicanalista e poeta Durval Marcondes, em 1927, também escreve *Sobre dois casos de estereotipia gráfica com simbolismo sexual.* A partir dessas publicações, Osório Cesar críticas as afirmações sobre o exercício meramente mecânico dos trabalhos plásticos dos pacientes psiquiátricos, dizendo, o que era absolutamente inusitado para época: *"As produções estéticas dos alienados*

[4] Podemos ampliar esta afirmação, já que as artes visuais (termo usual e consagrado) pode trabalhar com os outros sentidos além da visão (que é o principal, sem dúvida, além do tato). O termo artes visuais, fortalecido na contemporaneidade, deve-se às exigências de se incorporar as novas mídias na produção artística deste campo de conhecimento. Talvez o ideal seria voltarmos a nomeação "artes plásticas" (no sentido de plasmar, dar forma).

apresentam em parte concepções originais, harmoniosas, agradáveis e algumas vezes mesmo sem defeito; em parte essas produções são grosseiras, falhas, incoerentes e revelam um feitio acentuadamente primitivo" (CESAR apud ANDRIOLO, 2003:4).

Em 1929, Osório Cesar publica outro estudo intitulado *A expressão artística nos alienados*, sistematizando um método de leitura comparativa das produções dos internos que ocorriam espontaneamente nos pátios e salas do Juqueri, tendo como suporte teórico a Psicanálise e os trabalhos de Lombroso e Prinzhorn que também haviam pesquisado as manifestações artísticas dos loucos. *"No começo encontrávamos uma série enorme de dificuldades. Literatura escassa entre nós, falta de museu artístico no Hospital e principalmente carência de sólido conhecimento da matéria que íamos estudar"* (CESAR apud FERRAZ, 1998a: 52), como esclarece Ferraz:

> Nas publicações, faz referências às várias manifestações expressivas dos internos, inclusive desenhos executados nos muros e terreiros dos pavilhões, feitos com carvão ou instrumentos pontiagudos. Denomina esses trabalhos de "arte decorativa", incluindo entre eles "os graffittis", cuja importância seria a de "representar cenas que preocupam a imaginação do doente". Considera ainda como manifestações artísticas os trabalhos artesanais, chamando a atenção para a construção de bonecas feitas pelas mulheres internas (...) Pelos relatos de Osório Cesar (1929 e 1945), os pacientes do Juqueri não se dedicavam apenas às artes plásticas ou artesanais, a música era igualmente incentivada, chegando a formar-se um conjunto musical, denominado *"charanga hebefrênica"*. (FERRAZ, 1998a: 52-53).



Fug. 77: Farid Geber, *Sem Título*, s/d

Osório Cesar, que considerava a arte *"uma necessidade indispensável à vida de enclausurado"* (CESAR apud ANDRIOLO, 2003: 5), divide seu livro de 1929, segundo Andriolo (2003), em duas partes: *"A primeira, dedicada a categorizar a obra dos pacientes conforme exemplos extraídos do Juqueri e leituras diversas de textos teóricos sobre o tema, formulando, então, seu 'quadro de classificação da arte dos alienados'. A segunda parte*

revela-se a partir do capítulo terceiro, quando realiza correspondências entre algumas doenças mentais e sua suposta manifestação artística característica" (ANDRIOLLO, 2003:5).

Andriollo (2006) nos chama a atenção para os riscos implícitos nesse sistema comparativo, na medida em que, alinhava pessoas de condições e culturas distintas, como os africanos e artistas modernos, aos internos do Juqueri. Essa comparação ajudou a fomentar julgamentos negativos da arte moderna e dos povos ditos primitivos para o referencial europeu, por oferecer uma associação entre características artísticas com traços sintomatológicos. No entanto, essa não era a intenção de Osório Cesar que pretendia, ao contrário, elevar algumas produções dos internos psiquiátricos à condição de Arte e, para tanto, realizou essas comparações.

Fig. 78: Aurora Cursino dos Santos, *Vigiar*, 1974

No livro de 1929, Osório Cesar, agrupa a produção dos internos em quatro categorias de manifestações artísticas, a saber: *"1) desenhos rudimentares e automáticos; 2) arte simbólica e decorativa (similar às produções dos artistas de vanguarda); 3) neoprimitivismo; 4) produções de caráter acadêmico"* (FERRAZ, 1998a:73). As obras dos internos eram comparadas a essas categorias e, então, classificadas. O referencial psicanalítico ajudava no exame simbólico do material visual. A partir desta classificação proposta por Osório Cesar, Andriollo analisa:

> As produções do grupo que designa como "acadêmicas" ou "clássicas", devido a sua objetividade, são pouco simbólicas e, portanto, não lhe interessam: *"[muitas vezes], a arte dos alienados é uma arte normal, bem equilibrada, e por isso mesmo sem grande interesse para o nosso estudo a não ser no tocante a um ou outro ponto de concepção original que ela possa ter. Por isso, comparamos as manifestações artísticas dos alienados que pertencem a esse grupo com a arte comum, a arte acadêmica"* (CESAR, 1929:24). Ao contrário, a arte de vanguarda será de extrema importância para o psiquiatra, pois, ao lado da "arte primitiva", fornece os elementos necessários para a leitura simbólica das obras de seus pacientes. O tema da "arte nos loucos e vanguardistas" ocupou todo um livro de Cesar, escrito em 1934. Essa questão já fora enunciada em 1925, quando escrevera: *"A estética futurista apresenta vários pontos de contato com a dos manicômios. Não desejamos com isso censurar essa nova manifestação de arte; longe disso. Achamo-la até muito interessante, assim como a estética dos alienados. Ambas são manifestações de arte e por isso são sentidas por temperamentos diversos e reproduzidas com sinceridade"* (CESAR, 1925:117). (...) Registra que as obras de vanguarda *"(...) exprimem, dentro de seu intrincado primitivismo, os complexos subconscientes de seus autores, que aparecem mascarados no simbolismo da deformidade".* Por fim: "*Há muita gente por aí que sustenta a insinceridade dos artistas de vanguarda. Não penso dessa maneira. Acho até e muito naturalmenteque eles estejam profundamente compenetrados nessa revolucionária manifestação artística"* (CESAR, 1934 apud ANDRIOLLO, 2003:6)

Os trabalhos dos internos do Juqueri foram expostos pela primeira vez no CAM (Clube dos Artistas Modernos), em 1933. O CAM, que havia sido fundado apenas um ano antes por Flávio de Carvalho, Di Cavalcanti e Antônio Gomide, organizou o *Mês dos Loucos e das Crianças* (1933) e *"contou com uma série de conferências e debates com*

Fig. 79: Flávio de Carvalho, *Experiência nº 3*, 1956

a participação de artistas, médicos e intelectuais, entre eles Durval Marcondes e Osório Cesar. (...) Na época essa mostra não teria encontrado espaço em nenhuma outra instituição" (LIMA, 2009:100).

Motivado pelas obras dos pacientes psiquiátricos, Flávio de Carvalho publica no *Diário de São Paulo*, em 1936, o artigo *"A única arte que presta é a arte anormal".*

> A psicologia penetra atrás da morbidez humana e vê alguma coisa do espantoso quadro traumático que movimenta o espetáculo do mundo consciente. Observa-se que o que o homem tem de mais interessante ou pertence aos domínios puros do pensamento, ou provém desse mundo mórbido escondido. A arte na sua forma limite (tomando o sentido matemático de limite) é a que mais necessita dessa morbidez da alma e dessa pureza do pensamento. (CARVALHO apud LIMA, 2009:101)

Segundo Lima (2009), a partir das colocações de Flávio de Carvalho, a arte que não atingisse esses domínios dos mórbidos ou dos puros do pensamento não poderia ser chamada de Arte, *"estaria mais próxima do que ele chamou de arte medíocre, aquela que é facilmente digerível e que agrada ao espírito médio (...). Esse culto ao mediano e ao bom senso foi, segundo Flávio, 'uma manifestação psycho-neurótica da história', que se pôs, assim, em segurança, mas que já estava sendo superada"* (LIMA, 2009:101).

Fig. 80: Antônio Sérgio de Oliveira, *Sem Título*, 1974

Outras exposições importantes para a produção artística dos internos do Juqueri ocorreram no MASP, em 1948, a Exposição Internacional de arte Psicopatológica de 1950 (em Paris) e no MAM, em 1951. Abaixo segue o texto do catálogo da exposição de 1951, apontando para o reconhecimento do valor artístico dessas produções:

> O Museu de Arte Moderna pretende pois fazer ressaltar, nesta mostra, apenas a expressão artística dos alienados, a sua sensibilidade estética. Essa revela-se extremamente curiosa e fácil de ser percebida pelo simples confronto entre as diferentes concepções e simbolismos, as variedades deestilos e de técnicas, a procura da forma e da cor, o equilíbrio, a harmonia, as sutilezas de tratamento plástico. Os trabalhos aqui exibidos são os que distinguem dentre a enorme produção dos internados que frequentam a Seção de Pintura do Hospital do Juqueri. Constituem eles realizações de autênticos artistas, e não simples exemplos de manifestações artísticas de doentes mentais. Sua arte é apenas, pelas circunstâncias, mais transitória do que a dos normais, porém, está rigidamente dentro das leis da estética. (CATALÓGO DA EXPOSIÇÃO NO MAM, 1951 apud FERRAZ, 1998a:74)

Dentre as obras expostas nessas exposições, encontramos os trabalhos de Aurora Cursino dos Santos, Albino Braz, Farid Geber, José Teófilo, Braz Navas, entre outros. Esses pacientes-artistas receberam várias manifestações de apoio de artistas e intelectuais, como os de Menotti Del Picchia:

> O psiquiatra Osório Cesar, depois que viu a Bienal – onde, ao lado de pesquisas honestas e valores autênticos havia tanta intrujice e mistificação – resolveu mostrar ao público a arte plástica dos loucos. Foi um sucesso! (...) Alguns dos quadros pintados pelos dementes são muitos melhores que os surrealismos criados por muitos miolos sadios. Talvez, apenas Chagal possa resistir à força plástica e imaginária de uma pintura, dona absoluta da palheta, dominadora tranquila do mais difícil jogo dos matizes. (PICCHIA [1954] apud FERRAZ, 1998b:7).

Anos depois, outras exposições consagraram as obras dos internos do Juqueri como a Seção de *Arte Incomum* da XVI Bienal de São Paulo, em 1981; no Museu de Arte Contemporânea, MAC/USP, ocorreu a exposição *Arte e Loucura: limites do imprevisível* (1998) e, em 2000, na Bienal *Brasil +500*.

De pacientes, os internos do Juqueri passaram a ser além de artistas também alunos, com a criação da Escola Livre de Artes Plásticas (ELAP), em 1950 – a escola só passará a ser conhecida por esse nome em 1956, até esse ano, aparecem referências à "oficina", ao "setor" ou à "seção de Artes Plásticas".

> (...) a terminologia deveria soar de maneira desafiante, pois estabelecia status de artistas a quem a sociedade relegara ao abandono. As comunidades científica e artística poderiam eventualmente aceitar "a arte dos loucos", arte esta pensada como habilidade, maneira própria de expressar-se, mas nunca capacidade ou domínio humano, persistente, profissional; não estavam ainda preparados para reconhecer nos loucos pessoas competentes, que vivenciavam a arte por intermédio da realização de suas obras. (FERRAZ, 1998a:53)

O trabalho na escola permitiu a realização de experimentos e investigações com a arte-terapia, e a criação artística e artesanal. A base da proposta – inspirada nas ideias do teórico da arte Herbert Read, sistematizadas em sua obra *Educação pela Arte* de 1943 (2001) – assentou-se na concepção de que os pacientes devem trabalhar livremente (na escolha de temas, técnicas e materiais), com o mínimo de interferência do supervisor. Tratava-se de garantir a espontaneidade das manifestações artísticas, o que permitiria tanto o desenvolvimento psicológico – pelo estabelecimento de uma relação profunda do paciente com o seu mundo interior – quanto o artístico. Porém, a palavra "escola" tinha uma importância dentro da montagem institucional do Juqueri, pois havia um compromisso com o laço social e não apenas um lugar de expressão da loucura. A ELAP é fechada em meados dos anos 70, e as obras que foram ali produzidas são reunidas em 1985, por ocasião da criação do Museu Osório Cesar no complexo Hospitalar de Franco da Rocha.

Osório Cesar entendia que o principal objetivo de uma oficina de artes não era apenas terapêutico, mas também desenvolver *"uma profissão, de acordo com suas capacidades, e assim poderem viver melhor fora do*

hospital" (FERRAZ, 1998a:76). Valendo-se das tendências de concepção de ensino da arte já descritas, podemos dizer que Osório Cesar apoiava-se tanto na tendência modernista (ensino da arte como livre-expressão) e também traços de tendências pré-modernistas, apoiado em ideias liberais do ensino da arte preparar para o trabalho, o que também não deixava de ser consonante com a ergoterapia que prevalecia como modelo de tratamento na época: *"O que a Seção de Artes Plásticas do Juqueri objetiva é a cura do doente pelo trabalho, ou, se for o caso, pela arte"* (ROCHA apud FERRAZ, 1998a: 83). De qualquer forma, mesmo quando se pensa essa experiência de Osório Cesar sob o prisma do tratamento, não se pode negar que houve um aspecto inaugural na prática, abrindo uma fenda inesperada para os padrões de tratamento daquele período.

Em 1950, quando se define melhor os contornos da ELAP, Osório Cesar começa a convidar artistas para acompanharem os trabalhos dos alunos. A primeira artista a ser convidada foi Maria Leontina da Costa, que *"fazia um acompanhamento semanal ou a cada quinze dias, quando também verificava os trabalhos e selecionava os de melhor qualidade estética"* (FERRAZ, 1998a:66). De acordo com o médico Mário Yahn, que começou a frequentar a seção, Maria Leontina falava *"pouco, criando condições de trabalho mais favoráveis, sugerindo ideias para que houvesse, na própria seção, uma exposição permanente dos trabalhos de tal forma que os mais novos fossem substituindo os mais antigos, pondo-os em contato direto com alienados nem sempre de bom-humor, sem demonstrar qualquer receio ou escrúpulo, criou em torno de si a atmosfera ideal para o sucesso da nova seção"* (apud FERRAZ, 1998a:66)

Fig. 81: Autor desconhecido, *Sem Título*, s/d

Havia uma espécie de teste para que os pacientes demonstrassem aptidões artísticas, mas qualquer um que apresentasse interesse por desenho, pintura ou escultura poderia participar. Luiz Honório da Silva, funcionário da ELAP, em depoimento, contou *"(...) quando Osório encontrava um paciente rabiscando os muros, levava o até a instituição, onde podia receber um pincel, e aí sim, mostrar como era capaz"* (apud FERRAZ, 1998a:81). Outra funcionária D. Benedita Macedo Ramos falou: *"A gente pegava o doente e dava um papel. Esse era o teste. Dava o papel e um lápis e deixava ele ficar ali o dia inteiro. No dia seguinte, mostrava para o dr. Osório... e ele falava para mim: 'Esse aqui dá para aproveitar... aquele outro dá para aproveitar na cerâmica"* (apud FERRAZ, 1998a:81).

Coerente com o referencial de Herbert Read: *"Ciente de que o sucesso das práticas artísticas não dependia só das potencialidades dos indivíduos, mas também do exercício cotidiano sob a orientação de profissionais responsáveis e com vivência no campo da arte, Osório Cesar vai buscar entre os artistas modernos aqueles que mais se adequavam a essas tarefas"* (FERRAZ, 1998a: 81), além de cuidar para que a oficina tivesse um ambiente favorável à criação.

Além de Maria Leontina da Costa, deu aulas no ELAP a pintora, desenhista e gravadora Clélia Rocha da Silva, que havia estudado pintura com a própria Maria Leontina e com Waldemar da Costa e, também, gravura com Lívio Abramo. Clélia, ainda, havia sido monitora da II Bienal e ensinado desenho para crianças no curso de férias do MAM. Trabalhava todas as quintas-feiras na ELAP e contava com a ajuda de uma enfermeira, que atendia os doentes e ajudava a distribuir o material. Em 1955, o artista Moacyr

Rocha, aluno de Maria Bonome e Lívio Abramo, também começou a dar aulas na ELAP, duas vezes por semana, recebendo um salário simbólico (FERRAZ, 1998a).

> A despeito do entusiasmo dos visitantes às dependências da ELAP ou a suas exposições, o Juqueri era uma instituição em decadência, que não passava desapercebida a todos que dela se aproximavam. Sonhos e planos davam lugar à rotina, onde atuavam funcionários de carreira ou pessoas mais dedicadas. Desse modo, a partir de 1957, a ELAP passa a contar exclusivamente com funcionários, sob a orientação de Osório Cesar, os quais continuam a imprimir suas ideias de arte-terapia e profissionalização artística. Entre os funcionários, D. Benedita Macedo de Ramos (D. Tita), que ingressara em 1955, permanece junto à ELAP até sua aposentadoria, coincidindo esta com o encerramento de todas as atividades artísticas da Escola. Além de D. Tita, o servente João Hungaro auxiliava o trabalho com a cerâmica, orientando a modelagem, preparação e queima das peças. (FERRAZ, 1998a: 82).

Assim, no Juqueri, prevalecia uma prática de ensino da arte não diretiva, que valorizava a expressão de seus alunos, porém – tal como a ideia de livre expressão trazia em sua origem – era um processo criativo acompanhado por um professor que favorecia a observação e a percepção diante da natureza ou das experiências imaginárias, orientando nas técnicas e no uso dos materiais.

> Aboliram as regras acadêmicas de ensino de desenho e pintura, como as cópias de modelos, a execução de barras decorativas, etc., oferecendo, em contrapartida, a ênfase no desenvolvimento do processo perceptivo diante da natureza e das experiências da imaginação e criação pessoal. Constituía-se assim, no Juqueri, uma prática artística não diretiva, onde se buscava a autonomia da expressividade, mas com a contribuição, cuja ação não se restringia apenas a um "deixar fazer". (FERRAZ, 1998a:84)

No Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de Janeiro, alguns anos mais tarde (cerca de duas décadas depois), surgiria o sensível trabalho da dra. Nise da Silveira junto ao Setor de Terapêutica Ocupacional (STOR). Figura quase lendária, a dra. Nise da Silveira (nordestina, mulher, médica – numa época em que o acesso ao ensino superior para a mulher era raríssimo), mobilizou sua vida à militância em defesa da loucura, contra os tratamentos agressivos e desumanos aos quais os loucos eram submetidos. Leitora de Spinoza, Artaud, Jung e Herbert Read, articulava um discurso intelectual indissociado da sensibilidade. *"O inconsciente é um oceano. De vez em quando a gente pesca umas imagens"*, disse, certa ocasião, em uma entrevista (GUIMARÃES, 2009:199).

A articulação arte-clínica ganhou novos contornos em uma aventura intelectual e sensível das mais belas e potentes desenvolvidas no Brasil: a ousadia de um coletivo composto por atores de variadas procedências que fizeram dessa uma experiência ímpar na arte, na psiquiatria e na terapia ocupacional brasileiras. Tal prática foi disparada por Nise da Silveira, médica psiquiatra, movida pela força de sua indignação com o tratamento oferecido aos pacientes dos hospitais psiquiátricos. Para ela, o interesse pelas atividades artísticas era parte de uma preocupação com os rumos que a psiquiatria vinha tomando, e estava vinculado ao compromisso de criar procedimentos terapêuticos de caráter humanista para o tratamento da esquizofrenia (LIMA, 2009: 138).

Conhecida como "anjo-duro", por seu caráter, ao mesmo tempo, delicado e rebelde, Nise da Silveira, recusava-se a adotar os métodos psiquiátricos como o eletrochoque e a lobotomia, procurando por alternativas que considerava mais dignas e respeitosas com o sofrimento humano. Dra. Nise nos conta suas lembranças:

> Durante esses anos todos que passei afastada *[presa, em função da ditadura de Vargas]*, entrou em voga na psiquiatria uma série de tratamentos e medicamentos novos, que antes não se usavam. Aquele miserável português, Egas Moniz, que ganhou o Prêmio Nobel, tinha inventado a lobotomia.

> Outras novidades eram o eletrochoque, o choque de insulina e de cardiazol. Fui trabalhar numa enfermaria com um médico inteligente, mas que estava adaptado àquelas inovações. Então me disse: "A senhora vai aprender as novas técnicas de tratamento. Vamos começar pelo eletrochoque". Paramos diante da cama de um doente que estava ali para tomar eletrochoque. O psiquiatra apertou o botão e o homem entrou em convulsão. Ele então mandou levar aquele paciente para a enfermaria e pediu que trouxessem outro. Quando o novo paciente ficou pronto para aplicação do choque, o médico me disse: "Aperte o botão". E eu respondi: "Não aperto". Aí começou a rebelde. (...) A nova briga foi horrível. Um dia apliquei choque de insulina em uma paciente e a mulher depois não acordava. Aflita, apliquei-lhe soro glicosado na veia e nada da mulher acordar. Tentei de novo, até que consegui. Aí disse: "Nunca mais". Fui falar com o diretor-geral do Centro Psquiátrico Nacional, que se chamava Paulo Elejalde, um homem inteligente, que gostava de ler, tinha uma biblioteca muito boa, até me emprestou livros. "O que vou fazer com você?" Ele me disse. "Não tenho onde botar você. Todas as enfermarias seguem a linha desses medicamentos novos. Fora disso, só há a Terapêutica Ocupacional, que é para serventes." (...) Sim, não havia médicos ali. Os serventes limpavam, arrumavam. Talvez houvesse um capataz qualquer que tomava conta. Eu disse: "Eu quero ir pra lá. Mas vou fazer de lá outra coisa". (SILVEIRA apud GULLAR, 2009:26-27)

O Serviço de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação (STOR) atingiu progressivamente dezessete atividades, entre as quais: sapataria, jardinagem, carpintaria, encadernação, pintura, modelagem e xilogravura. O Centro Psiquiátrico contava, na época, com mais de 1.500 internos, que normalmente ficavam abandonados nos pátios do hospital. As oficinas os foram atraindo com muita facilidade, e eles revelaram uma capacidade de expressão extraordinária, mostrando quanta vida havia por trás do anonimato de seus uniformes de "doentes mentais". Alguns exemplos disso foram Emydio de Barros, Carlos Pertuis, Raphael Rodrigues, Adelina Gomes, Fernando Diniz, Isaac Liberato, entre outros.

Segundo Lima (2009:139), *"para sustentar esse método subalterno, Nise tinha de lhe dar fundamentação científica, transformando-o em um campo de pesquisa"*; assim, desde o início dirigiu os trabalhos no STOR para investigações teóricas e clínicas na tentativa de construir um arcabouço que fundamentasse a novo fazer em terapia ocupacional que estava inaugurando naquele manicômio. A terapêutica ocupacional nessa prática *"entendida em um amplo sentido, tinha como objetivo encontrar atividades que permitissem àqueles que estão mergulhados no inconsciente a expressão de vivências não verbalizáveis"* (LIMA, 2009:139)

Em 20 de maio de 1952, o Museu de Imagens do Inconsciente é inaugurado com uma amostra de diversos trabalhos dos internos. Apesar de toda a visibilidade que Nise da Silveira proporcionou aos artistas de Engenho de Dentro no campo da arte, para a psiquiatra alagoana são:

> (...) os problemas científicos levantados pelas obras, além da atenção necessária ao aspecto humano do fenômeno artístico que devem motivar a tarefa do pesquisador. Em outras palavras, as obras produzidas no Museu e que aí permanecem conservadas valem por sua significação expressiva e terapêutica, isto é, à medida que oferecem ao estudioso um meio de acesso ao

mundo interno dos esquizofrênicos, assim como, ao paciente, um instrumento de transformação da realidade interna e externa. (FRAYZE-PEREIRA, 2003: 22).

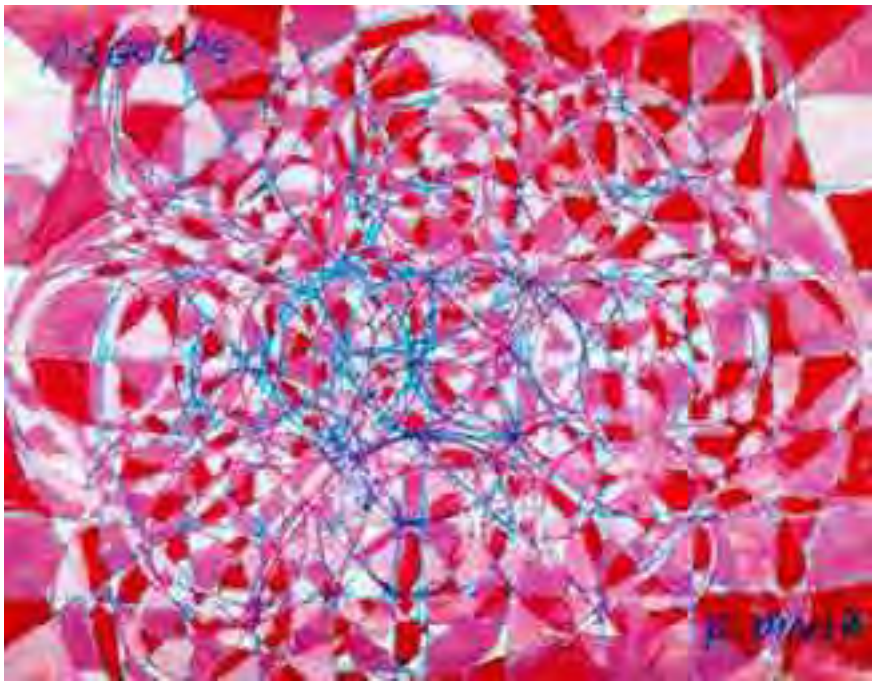


Fig. 82: Fernando Diniz, *Sem Título,* s/d

Ou seja, apesar das exposições e da própria existência do museu, Nise da Silveira não se preocupava em dar o "estatuto de arte" às produções dos internos. Para ela, essas produções valiam mais por ser um recurso à reorganização psíquica dos pacientes, enfatizando a importância do contato afetivo e da expressão criativa no processo da cura.

Baseando-se em Jung, Nise da Silveira entendia que a psique tem condições de "autocura", ou seja, compreendia que existe uma defesa psíquica que tenta preservar um estado mínimo de coerência egoica, para tentar impedir a desestruturação ou fragmentação da psique, tal como uma infecção é combatida por anticorpos. As mandalas, imagens recorrentes nas produções plásticas de internos psiquiátricos, representam este movimento da psique de se reorganizar, indicam forças autocurativas de reconstruir a psique do caos interior.

Fig. 83: Fernando Diniz, *Um dos desenhos do curta "Estrela de 8 pontas"*, 1996
Curta metragem
Roteiro e Direção: FernandoDiniz e Marcos Magalhães, 1996

> Jung vê nos produtos da função imaginativa do inconsciente auto-retratos do que está acontecendo no espaço interno da psique, sem quaisquer disfarce ou véus, pois é peculiaridade essencial da psique configurar imagens de suas atividades por um processo inerente à sua natureza. A energia psíquica faz-se imagem, transforma-se em imagem (...) Através de toda a obra de Jung, encontram-se inúmeras leituras de imagens, sempre estudadas em série, pois "essas imagens são auto-representações de transformações energéticas que obedecem a leis específicas e seguem direção definida". Trata-se de tentativas de realizar o processo de

> individuação que consiste na dialética entre o ego e imagens do inconsciente. (SILVEIRA, 2006: 85 e 87)

Como tentativas de reconstrução da psique, Nise da Silveira entendia que o próprio ato de pintar, desenhar ou modelar tinham qualidades terapêuticas: *"As imagens do inconsciente, objetivadas na pintura, tornavam-se passíveis de certa forma de trato, mesmo sem que houvesse nítida tomada de consciência de suas significações profundas. Lidando com elas, plasmando-as com suas próprias mãos, o doente as via, agora, menos apavorantes e, mais tarde, até inofensivas. Ficavam despojadas de suas fortes e desintegrantes cargas energéticas"* (SILVEIRA apud CASTRO e LIMA, 2007:5).

Neste sentido, a função do terapeuta é acompanhar o paciente, em uma atitude de acolhimento, paciência e respeito, facilitando a expressão dos conteúdos inconscientes. É esta função que Nise da Silveira chamava de "afeto catalisador" e que deveria estar presente na postura do monitor que estivesse acompanhando as atividades artísticas do STOR. "*Repetidas observações demonstram que dificilmente qualquer tratamento será eficaz se o doente não tiver ao seu lado alguém que represente um ponto de apoio sobre o qual ele faça investimento afetivo. Em qualquer oficina de terapia ocupacional este ponto de referência é a monitora ou o monitor: num atelier ou oficina, o monitor funciona como uma espécie de catalisador."*[5]. Frange apresenta a posição de Nise da Silveira quando ao papel dos monitores:

> Minha orientação quebrava velhos preconceitos e era demasiadamente ambiciosa ao pretender que a terapêutica ocupacional fosse aceita, se corretamente conduzida, como um legítimo método terapêutico e não apenas uma prática auxiliar e subalterna. *A formação de monitores foi fundamental*, organizei cursos de emergência e fazíamos reuniões de avaliação psicológica das atividades e seu papel em cada caso clínico. Os resultados foram surpreendentes, apesar da diversidade instrucional. *Os conhecimentos técnicos não constituem tudo em qualquer profissão.* A pessoa humana de cada um, a sensibilidade, a intuição, são qualidades preciosas. (SILVEIRA apud FRANGE, 2001: 235-236, grifo da autora).

Fig. 84 Raphael Domingues, *Sem Título*, 1948

[5] Comentário de Silveira retirado do poster *Afeto Catalizador*, Museu das Imagens do Inconsciente. Visitado em 2010.

Nise da Silveira, seguindo a tendência modernista (característica de seu tempo), instruía os monitores a não interferirem nos trabalhos dos internos, pois estava apoiada nas formulações junguianas, entendendo que a livre-expressão estava sendo utilizada para uma situação terapêutica e não propriamente educacional. Sabe-se que Nise era uma admiradora dos trabalhos de Herbert Read; inclusive, realizando grupos de estudos – dos quais Noêmia Varela fazia parte – nos quais as ideias de Read também eram abordadas. O próprio Herbert Read fundamentou suas concepções de educação através da arte, a partir dos escritos de Jung. A seguir, há um trecho de um texto raríssimo, publicado na *Revista Quaternio* (1970), em que Nise da Silveira faz uma homenagem a Herbert Read e costura as contribuições deste com o pensamento junguiano:

> A educação, diz HR [Herbert Read], deveria fluir através dos sentidos, dos membros e músculos e não em primeiro lugar através da faculdade da abstração (...) Jung, igualmente faz críticas da valorização excessiva que nossa civilização atribui ao pensamento racional. Além da função do pensamento, outras funções existem, importantes também, para a orientação da consciência e o reconhecimento do mundo.
>
> Se o pensamento julga e discrimina, o sentimento faz a estimativa dos objetos, a sensação constata suas propriedades e a intuição apreende o provável curso dos seus movimentos. Estas quatro funções são compatíveis aos quatro pontos cardeais, todos úteis do mesmo modo à orientação e à adaptação do homem no mundo. Jung chega a admitir que a superdiferenciação de uma função única cria tensões psíquicas devido a polarização de excessiva carga energética num sentido. E que este desequilíbrio de forças poderá até ser suficiente para causar perturbações da saúde psíquica. Assim, a educação orientada no sentido de promover o equilíbrio psíquico e facilitar a adaptação do indivíduo ao meio (higiene mental) deveria incluir, entre suas demais medidas de precaução, o cultivo das funções: pensamento, sentimento, sensação e intuição (...) Num programa de educação, segundo HR não bastará ensinar a conhecer o mundo exterior. Terá de ser tomada seriamente em consideração a função imaginativa. Somente a imaginação é capaz de dar forma às sensações internas, às emoções, aos sentimentos. Somente a imaginação pode fazer da fantasias vagas e de imagens imprecisas oriundas do inconsciente, dados objetivos. O mundo do inconsciente terá de ser observado com atento cuidado pelo educador. Escreve HR: "existe no interior da psique da criança, tanto quanto na do adulto, um processo psíquico que se desenvolve abaixo do nível da consciência e cuja atividade tende a organizar em agrupamentos harmoniosos os esboços de imagens que tomam forma no inconsciente". E prossegue, afirmando que o equilíbrio psíquico só se torna possível quando este processo inconsciente encontra condições para desdobrar-se, isto é, quando são permitidas e estimuladas as diversas modalidades da função imaginativa – "elaboração espontânea da fantasia, expressão criadora em cor, linha, sons e palavras". (SILVEIRA, 1970:6,7)

Fig. 85: Isaac Liberato, *Sem Título*, 1956

Noêmia Varela pontua que *"aprendi com dra. Nise da Silveira, a olhar o processo de desenvolvimento da criança através da arte"* (apud FRANGE, 2001:27), num aprendizado que se deu durante os 32 anos (de 1960 a 1992) em que participou dos grupos de estudos junguianos coordenados pela dra. Nise. É interessante salientar que Noêmia Varela já havia desenvolvido um trabalho expressivo com crianças e adolescentes deficientes ou sofrimento psíquico no Hospital Ulisses Pernambucano, em Recife. Ela

enfatiza a importância dos estudos junguianos para o desenvolvimento de seu trabalho como arte-educadora:

> Uma observação esclarecedora: foi exatamente através do estudo da obra de Herbert Read, iniciado no final da década de 40, a partir de "Education through Art", que se passou a dar, na Escolinha de arte do Brasil e consequentemente no movimento nela gerado, importância muito mais significativa ao universo simbólico – sobretudo ao sistema simbólico da arte – numa visão de mundo contemporânea. E também à questão do inconsciente – pessoal e coletivo – que passou a ser estudada com o apoio da relevante contribuição científica da dra. Nise da Silveira, principalmente a partir de 1952, quando foi inaugurado, no Rio de Janeiro (no Engenho de Dentro), o Museu de Imagens do Inconsciente. Enfoques que centralizaram cursos, estudos, estágios, pesquisas e outras atividades básicas à formação de recursos humanos, na meta de uma educação pela arte. (VARELA apud FRANGE, 2001: 215-216)

Fig. 86: Almir Mavignier, *Sem Título*, 1975

Dias (2003) salienta que a participação do artista Almir Mavignier, como cofundador e monitor, foi de fundamental importância para os trabalhos no STOR.

> Desejando ter mais tempo livre para desenhar, [Mavignier] interessa-se pela possibilidade de trabalhar das 10 às 15 horas, diariamente, no Serviço de Doenças Mentais como artífice diarista: "Minha função no hospital era de acalmar doentes agitados" (...) A partir de uma exposição de praxiterapia propõe à dra. Nise da Silveira, diretora do Serviço de Terapia Ocupacional, organizar um ateliê de pintura para os alienados: "Foi o que sempre quis fazer", respondeu-lhe Nise da Silveira, acrescentando que o único obstáculo era que não tivera até então quem se encarregasse de coordenar o ateliê. Para Mavignier, o interessante era que o ateliê para os doentes poderia igualmente abrigar seu espaço de trabalho. (AMARAL, 2006:224-225)

Mavignier nos conta como era o início da história do ateliê:

> Começamos o trabalho, mas o primeiro problema era como encontrar pessoas. Para mim havia dois pensamentos, eu era o artista, eu no fundo me interessava mais por artes. E a Nise era a cientista e me educava muito, isso não era uma escola de Belas Artes, não era uma escola assim... Não devemos influenciar ninguém e criar uma atmosfera que eles possam trabalhar. (MAVIGNIER apud SILVA, 2006:41)

Em outra ocasião, Mavignier relata que *"não havia aulas senão conselhos técnicos a propósito de recursos elementares, como água para aquarela e terebentina para óleo. Não havia reproduções ou revistas de arte, a fim de preservar a projeção das imagens inconscientes (...) Os pintores trabalham profundamente concentrados, o que os afastava de influências recíprocas"* (MAVIGNIER apud AMARAL, 2006: 225). E Lima acrescenta:

> Mavignier teve um papel fundamental nos desdobramentos que o trabalho veio a ganhar, pois foi o primeiro elo entre a experiência de Engenho de Dentro e o grupo de artistas plásticos cariocas que havia se reunido em torno de Ivan Serpa e que, em 1953, apresentou-se em uma exposição sob o nome de Grupo Frente. Frequentemente trazia amigos que, como ele, estavam se iniciando nas artes plásticas, entre eles, Abraham Palatnik e também o próprio Ivan Serpa. (...) foi ele também que convidou Mário Pedrosa a conhecer o trabalho do museu. (LIMA, 2009: 142)

Silva (2006) entrevistou Abraham Palatnik, outro artista que começou a participar do ateliê do STOR: "*Conheci Mavignier e ele levou-me ao Engenho de Dentro para conhecer os colegas, eu sei que quando eu cheguei lá, eu vi que aquilo não podia ser um ateliê, era uma sala muito simples onde estava o Emydio, o Carlos, o Diniz, o Isaac, a Adelina, estavam lá trabalhando"* (SILVA, 2006: 39).

Apesar da afirmação de Mavignier (de que não havia influências entre o trabalho dos artistas e dos internos, e mesmo com a orientação da Dra. Nise para não intervir nas produções destes), podemos dizer que a presença de um artista – com seus procedimentos técnicos e conhecimento envolvidos em seu processo criativo – tenha inspirado o trabalho plástico dos internos e, certamente, a recíproca também era verdadeira. No trabalho de Silva (2006) há uma série de passagens que mostram a proximidade entre Mavignier e Raphael, um dos pacientes-artistas de Engenho de Dentro, nas quais fica claro que algumas intervenções ou orientações aconteciam no cotidiano do ateliê, das quais selecionamos uma:

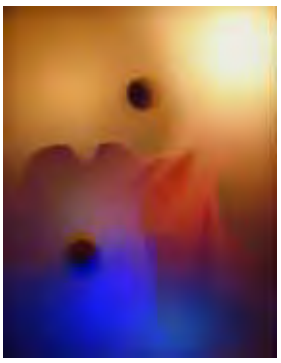


Fig. 87: Abrahan Palatinik, *Aparelho Cinecromático S-14*, 1957/58

> Mavignier explicita no seu depoimento sua forma de trabalhar com Raphael, usando o desenho de observação de objetos e montagens de naturezas mortas: "(...) levava papéis e então, fazia e arrumava as naturezas-mortas com *'bule decane'*, são os mesmos objetos, uma laranja aqui, uma outra aqui e armava e dizia: 'Raphael faz o que você está vendo', então conscientemente, eu ficava nas palavras abstratas: 'O que você vê em cima, embaixo ou atrás, mas não dizia o que exatamente era' (...)". Neste trecho, observamos mais uma vez a mediação de Mavignier, orientando a percepção de Raphael, que de início era bastante difusa, mas se transformava em objetiva e seletiva. Foram nascendo os traços que o caracterizaram, despojados, e que mostravam o essencial da figura desenhada, sendo comparado uma vez por Ferreira Gullar com a qualidade do traço de um Matisse. (SILVA, 2006, 49-50).

A influência dos internos nos trabalhos dos artistas fica registrada no caso de Palatnik: *"O artista plástico Abraham Palatnik, um dos inventores da arte cinética, conta que seu encontro com os criadores de Engenho de Dentro repercutiu enormemente em seu interior, levando-o a questionar seus conceitos culturais e artísticos, face a uma arte espontânea que não foi moldada nas escolas, e que por isso mesmo tinha uma pureza e um vigor excepcionais"* (MELLO, 2000:43).

O crítico de arte Mário Pedrosa também foi um dos primeiros a apoiar os trabalhos da Dra. Nise. As obras de "arte virgem", tal como Mário Pedrosa chamava a produção dos internos, revelam intensas experiências criativas e comunicam através de imagens uma sensibilidade que extravasa os limites do entendimento de vivências peculiares e que nos fazem repensar o irrepresentável através da expressão do informe, do caótico e das intensidades do viver.

> Ali, com efeito, se foram reunindo ao acaso todo um grupo de enfermos – esquizofrênicos – tirados do pátio do hospício para a seção terapêutica, desta para o ateliê, do ateliê para o convívio, onde passou a gerar-se o afeto e o afeto estimular a criatividade. A grande descoberta foi a formação ou a revelação ao longo dos anos de personalidades extraordinárias que nasceram do convívio que para eles se

> abriu, e cujas obras constituem já agora um patrimônio cultural da nação brasileira. (PEDROSA apud MELLO, 2000:40).

Mário Pedrosa entendia que a atividade artística se estende a todos os seres humanos e não era apenas uma ocupação exclusiva de uma "confraria especializada" que exige diploma para nela se ter acesso. A arte não é algo inatingível, mas necessidade vital e, desta maneira, *"não deveria haver barreiras para o mundo encantado das formas, que é comum a todos os homens indistintamente. Portanto, todos deveriam aprender a pintar, esculpir e desenhar como se aprende a ler e escrever"* (LIMA E PELBART, 2007:12).

A quantidade e, principalmente, qualidade dos trabalhos internos de Engenho de Dentro, sintônicos com o que era produzido no campo da arte moderna, fez com que Mário Pedrosa levasse Leon Degand, diretor do MAM de São Paulo na época, até lá. Leon ficou muito impressionado e propôs a exposição *9 Artistas de Engenho de Dentro* na instituição que dirigia, ocorrida em 1949. Outras exposições se sucederam, entre as quais destaca-se a de 1957, intitulada *A esquizofrenia em imagens* no II Congresso Nacional de Psiquiatria (em Zurique), onde teve a apreciação de Jung e também, mais recentemente, em conjunto com os trabalhos do Juqueri, na *Bienal Brasil + 500*, em 2000. Diferente de Osório Cesar e apesar das sucessivas exposições em museus e espaços públicos, Nise da Silveira não enfatizava o valor artístico dos trabalhos de Engenho de Dentro. Para Nise, conhecendo as ponderações de Read sobre a diferença entre a expressão livre e a expressão artística, abordava os trabalhos dos internos como registros importantes e valiosos de um outro modo de tratar a loucura. Podemos dizer que a Dra. Nise estava interessada em expor a atividade artística como recurso terapêutico, como uma forma dos pacientes expressarem e elaborarem seus sofrimentos e não como obras de arte em si. Foram os críticos e artistas, que estavam próximos da Dra. Nise, que consideraram aquelas produções como arte (dentro de uma concepção modernista).

Com semelhanças e diferenças, cada um do seu modo; Osório Cesar e Nise da Silveira possibilitaram um novo olhar para a produção plástica dos loucos e, com isso, abriram outros horizontes e possibilidades para o tratamento e para a vida daqueles em sofrimento psíquico. Foram experiências marcantes no cenário brasileiro que influenciaram consideravelmente as formulações posteriores da luta antimanicomial. Ambos trabalham com a dimensão terapêutica da arte: Nise da Silveira valorizando a expressão e Osório Cesar acentuando também, além da expressão, o caráter profissional que a atividade artística pode ter. Assim, podemos dizer que as propostas que desenvolviam nas oficinas (de suas respectivas instituições) seguiam as tendências modernistas de ensino da arte, predominantemente da livre expressão. Interessante frisar que nas duas experiências havia a participação de artistas na coordenação das oficinas que, certamente, enriqueciam os conhecimentos artísticos de seus participantes, reforçando a ideia de que não se tratava de mero *laissez faire.* Mesmo que Nise considerasse como atividade estritamente terapêutica – como expressão livre e não artística como Read conceituou – direta ou indiretamente, os saberes artísticos destes artistas faziam-se presentes nas oficinas.

Foram experiências consonantes com o espírito de uma época, encantadas com as produções do inconsciente (do primitivo, de maneira geral); mas, segundo COELHO (2002):

> Arte & Loucura foi uma questão do século XIX cuja vida útil já se encerrou. Ou, uma vez que século é um dos conceitos mais vazios em cultura, Arte & Modernidade foi uma questão da Modernidade que com ela findou. Em outras palavras, uma questão que hoje não mais faz sentido, não mais gera estímulos heurísticos – pelo menos para a arte e para a estética. (COELHO, 2002: 150)

Se a articulação entre arte e loucura era uma questão da modernidade, o que se abre agora para o século XXI? Como a arte e o ensino da arte pós-modernista (ou contemporânea) podem compor com a loucura? Como a Arte/Educação pode contribuir para a Saúde Mental na atualidade?

2.5. SINTONIAS POSSÍVEIS ENTRE A REFORMA PSIQUIÁTRICA BRASILEIRA E A ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:

Vários saberes e práticas compõem a Reforma Psiquiátrica brasileira, sendo que sua reivindicação máxima é a cidadania do louco, a busca de sua articulação com o tecido social. É um ato político que estabelece um novo horizonte de ação, não apenas junto às instituições psiquiátricas, mas também com a cultura, o cotidiano e as mentalidades: trata-se de convocar a sociedade para discutir e reinventar sua relação com a loucura.

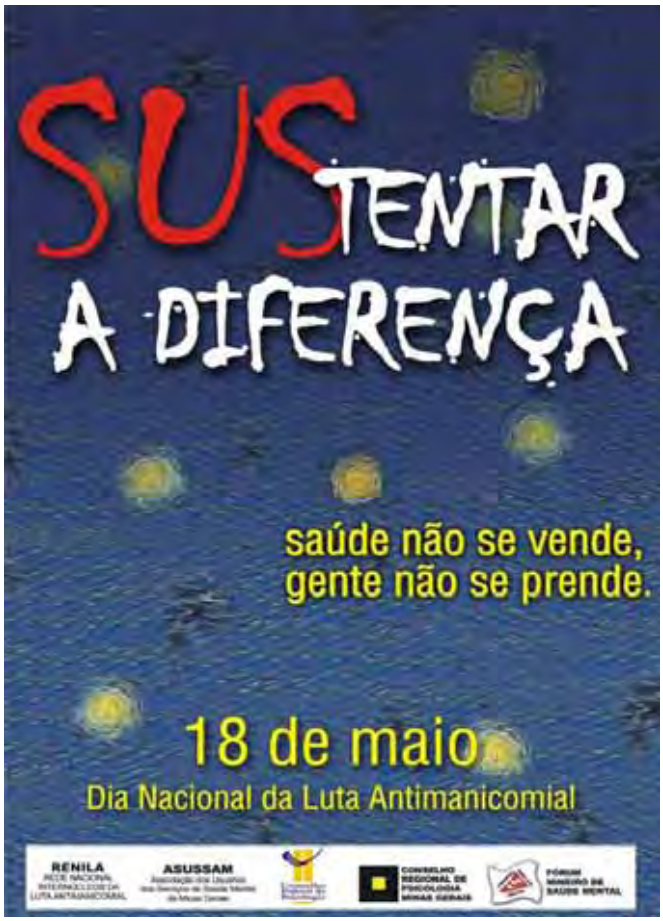


Fig. 88: Cartaz da Luta Antimanicomial

A Reforma Psiquiátrica brasileira é uma política pública, que oferece o modelo de atenção psicossocial como substituto das práticas asilares. Foi resultante das reivindicações da Luta Antimanicomial, movimento social formado por trabalhadores da saúde mental, usuários dos serviços e seus familiares e que começou a ser gestado no final dos anos 70 (em uma conjuntura de redemocratização do país), impulsionando as ações de políticas públicas da Reforma Psiquiátrica. Ou seja, enquanto, na Europa, as formulações antipsiquiátricas datam dos anos 60; no

Brasil, apenas nos anos 80 medidas equivalentes começaram a ser efetivadas. *"(...) quando maio de 1968 estourava em Paris e as propostas assistenciais alternativas à hospitalização se multiplicavam, o Brasil ainda se achava subordinado às ferozes interdições de uma ditadura militar que, obviamente, não estava nem um pouco empenhada em fomentar atividades contestatórias de qualquer natureza"* (ANTUNES, BARBOSA e PEREIRA,2002:27-28). Como bem sintetiza Scarcelli (1998), os princípios antimanicomiais:

> (...) orientam ideais, ideias e práticas que se colocam como opositoras às formas de violência e exclusão presentes em vários tipos de relações, principalmente nas institucionais, que se estabelecem em nossa sociedade. O manicomial, nesse sentido, é entendido como metáfora de relações de violência e discriminação, geradoras de exclusão social, sendo a instituição psiquiátrica considerada como emblemática, por representar um das formas violentas de opressão. (SCARCELLI, 1998:1)

Motivada por denúncias (e constatações) de mortes, superlotações, abandono e maus-tratos, a Lei 10.216 de 6 de abril de 2001 (Lei Paulo Delgado), que estabeleceu a Reforma Psiquiátrica no Brasil – influenciada, sobretudo, pelos modelos francês e italiano – atesta a proibição da construção de novos manicômios, a regulação da internação involuntária e o estabelecimento de um modelo substituto ao hospital.[6] O pressuposto é que a loucura implica em uma dificuldade específica de expressão subjetiva, refratária a instituições totais, massificadas ou pouco aparelhadas para captar e entrar em relação com o singular de cada paciente.

> O problema do louco é que seus territórios criados trazem a marca de uma acentuada singularidade, e isto não tem lugar numa sociedade na qual impera uma política de subjetivação neurótica. Para essa política, tudo o que se distingue, em maior ou menor grau, do dentro encruado, tomado como padrão universal, tende a ser segregado (ROLNIK apud CAUCHICK, 2001: 88).

Entendendo que a questão da loucura está remetida a uma causalidade múltipla, as intervenções nesse novo modelo de atenção psicossocial também são plurais, polifônicas, rizomáticas, sendo que as dificuldades concretas de vida devem ser objeto de ações de cuidado, incorporando o que era tradicionalmente considerado extraclínico para sustentar o cotidiano e o laço social do paciente. Busca-se oferecer ao paciente uma heterogeneidade, tanto no que diz respeito às pessoas com as quais possa se vincular, quanto nas atividades em que possa se engajar.

> As práticas de desinstitucionalização atravessam os muros do hospital, invadem a cidade e passam a intervir nas redes sociais e na cultura, buscando desfazer "manicômios mentais". Um número cada vez maior de ações territoriais visa construir novas possibilidades no campo das trocas sociais e da promoção de valor, buscando criar novas comunidades e outras sociabilidades (...) A clínica, nesta nova configuração, se faz no território da cidade – e não no interior de grandes asilos – e não está voltada para a remissão de sintomas, mas para a promoção de processos de vida e de criação que comportam outra saúde, não uma saúde inteiriça, perfeita, acabada, funcionando bem demais, mas uma saúde frágil, marcada por um inacabamento essencial que, por isso mesmo, pode se abrir para o mundo; uma saúde que consegue ser vital mesmo na doença. (LIMA e PELBART, 2007: 12).

[6] Há um adendo à essa lei que mantém a internação psiquiátrica em casos de crise, caso os recursos extra-hospitalares não sejam suficientes, e impede que a internação seja considerada exclusivamente um ato médico.

Fig. 89: Cartaz da Luta Antimanicomial, 2006

Esta nova concepção de saúde alicerçada na produção de vida entende que o tratamento norteia-se pela recomposição de universos existenciais. As propostas da Reforma Psiquiátrica não partem da ideia de que a loucura é uma doença mental (ou um desvio) que precisa ser curada, nem tão pouco de que todos os loucos devem estar vinculados a uma instância de tratamento: *"É bom lembrar que a relação entre loucura e sofrimento não é direta e linear. Desta forma, o que passa a nos interpelar é o sofrimento dos loucos; os 'malucos-beleza' que circulam pela cidade, e neste trânsito constróem seu próprio território, não precisam estar atrelados a serviços de saúde mental; podem, no entanto, procurá-los em momentos de crise"* (LIMA, 1997: 54).

A Reforma Psiquiátrica, ao opor-se à institucionalização da loucura enquanto "doença mental", aborda-a como "existência-sofrimento" e, portanto, desloca a ideia de "curar" para o de "cuidar". *"Cuidar significa ocupar-se, aqui e agora, de se fazer com que se transformem os modos de viver e sentir o sofrimento na relação com o outro, ao mesmo tempo em que se transforma sua vida concreta e cotidiana que alimenta esse sofrimento"* (ROTELLI apud MENDES, 2005: 16).

> A ênfase não é mais colocada no processo de "cura", mas no projeto de "invenção de saúde" (...) O problema não é cura, mas a produção de vida, de sentido, de sociabilidade, a utilização das formas (dos espaços coletivos) de convivência dispersa. E, por isso, a festa, a comunidade difusa, a reconversão contínua dos recursos institucionais, e por isso, solidariedade e afetividade se tornarão momentos e objetivos centrais na economia terapêutica (que é economia política) que está inevitavelmente na articulação entre materialidade do espaço institucional e potencialidade dos recursos subjetivos. (ROTELLI apud MENDES, 2005:16)

Ou seja, cuidar, nessa perspectiva, também significa oferecer espaço, tempo e condições para que o louco possa falar e elaborar (na medida do possível), com a escuta atenta de um outro, as questões que lhe acometem, contando com suporte fundamental

de atendimentos clínicos (psicológicos/psicanalíticos e psiquiátricos). Porém, o que se enfatiza é que, comprometidas em inventar respostas a esse "sofrimento psíquico", buscando garantir espaços de encontro, escuta, continência e trocas, as práticas antimanicomiais não são de domínio exclusivo dos saberes médico ou psicológico, convocando outros agentes sociais para trabalharem com a loucura, dentre eles os arte/educadores.

A rede de Saúde Mental pública (também existem instituições privadas que, com suas peculiaridades, trabalham também a partir da lógica antimanicomial) substitutiva ao modelo hospitalar de internação está ligada ao SUS (Sistema Único de Saúde) do governo federal.

Fig. 90: Cartaz SUS/Saúde Mental

O SUS, instituído pelas Leis Federais 8.080/1990 e 8.142/1990, tem o horizonte do Estado democrático e de cidadania plena como determinantes de uma *"saúde como direito de todos e dever de Estado"*, previsto na Constituição Federal de 1988.

> Esse sistema alicerça-se nos princípios de *acesso universal*, público e gratuito às ações e serviços de saúde*; integralidade* das ações, cuidando do indivíduo como um todo e não como um amontoado de partes; *equidade*, como o dever de atender igualmente o direito de cada um, respeitando suas diferenças; *descentralização* dos recursos de saúde, garantindo cuidado de boa qualidade o mais próximo dos usuários que dele necessitam; *controle social* exercido pelos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Saúde com representação dos usuários, trabalhadores, prestadores, organizações da sociedade civil e instituições formadoras. (BRASIL, 2004:13, grifos do documento)

Há várias instâncias e dispositivos clínicos que formam essa rede de saúde mental na cidade de São Paulo; mas para as finalidades deste texto, nos dedicaremos a apresentar brevemente a montagem institucional dos CAPSs (Centros de Atendimento Psicossocial) e dos CECCOs (Centros de Convivência e Cooperativas)[7] para localizarmos as oficinas artísticas que deles fazem parte.

Fig. 91: Ana Moreira, *Jardim*, 1999
Menção honrosa - 1º Prêmio Bispo do Rosário

[7] Apesar da Reforma Psiquiátrica abarcar todo o território nacional, o dispositivo CECCO foi idealizado e implementado apenas pela cidade de São Paulo (serviço vinculado à prefeitura da cidade, assim como os CAPS). CAPS e CECCOS são unidades de saúde municipalizadas (alguns CAPS, atual-mente, são geren-ciados por organi-zações sociais).

Os CAPSs são unidades da rede da saúde mental destinadas a acolher os pacientes em grave sofrimento psíquico e tem como objetivo *"estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia, oferecer-lhes atendimento médico e psicológico. Sua característica principal é buscar integrá-los a um ambiente social e cultural concreto, designado como seu 'território', o espaço da cidade onde se desenvolve a vida quotidiana de usuários e familiares. Os CAPS[s] constituem a principal estratégia do processo de Reforma Psiquiátrica"* (COSTA apud BRASIL, 2004:9).

Fig. 92: Arthur Bispo do Rosário, *Manto da Anunciação*, s/d

> Um país, um estado, uma cidade, um bairro, uma vila, um vilarejo são recortes de diferentes tamanhos dos territórios que habitamos. Território não é apenas uma área geográfica, embora sua geografia também seja muito importante para caracterizá-lo. O território é constituído fundamentalmente pelas pessoas que nele habitam, com seus conflitos, seus interesses, seus amigos, seus vizinhos, sua família, suas instituições, seus cenários (igreja, cultos, escolas, trabalho, boteco etc.). É essa noção de território que busca organizar uma rede de atenção às pessoas que sofrem com transtornos mentais e suas famílias, amigos e interessados. Para constituir essa rede, todos os recursos afetivos (relações pessoais, familiares, amigos etc.), sanitários(serviços de saúde), sociais (moradia, trabalho, escola, esporte etc.), econômicos (dinheiro, previdência etc.), culturais, religiosos e de lazer estão convocados para potencializar as equipes de saúde nos esforços de cuidado e reabilitação psicossocial. (BRASIL, 2004:11)

Partindo dessa noção de território, os CAPSs prestam atendimento em regime de atenção diária, gerenciando os projetos terapêuticos de seus usuários, oferecendo cuidados clínicos individuais e em grupo e promovendo a inserção social dos usuários através de ações intersetoriais que envolvam educação, trabalho, esporte, arte, cultura e lazer, montando estratégias conjuntas de enfrentamento dos problemas decorrentes do sofrimento psíquico.

Fig. 93: Arthur Bispo do Rosário, *Cama de Romeu e Julieta*, s/d

Cada CAPS (como também cada CECCO) tem um funcionamento muito peculiar, mas de uma maneira geral, dentre os atendimentos em grupo encontramos: grupos de escuta terapêutica, atividades culturais e esportivas, grupos de alfabetização, de geração de renda, de leitura e debate e oficinas variadas que fazem uso das linguagens artísticas (como música, teatro e artes visuais). Assim, essas práticas preocupam-se em criar condições para que a singularidade do louco entre no circuito das trocas sociais e não que, por causa delas, este seja apartado.

Fig. 94: Arthur Bispo do Rosário, *Bugigangas*, s/d

> Conversar, escrever, cozinhar, pintar, passear são modos de cuidar/ escutar/ acolher o sofrimento, a loucura; dar-lhes tempo e matéria para que, filmando, passeando, cozinhando, cantando, recriem maneiras de estar no mundo. As atividades, o fazer humano tomados como territórios, potências e matéria de criação, expressão de modos de existir, de novos começos e da própria fabricação de mundos. (QUARENTEI, 1999:197)

Os CECCOs nasceram no mesmo cenário de preocupações antimanicomiais dos serviços de atenção em saúde mental, mas não estão voltados apenas àqueles com sofrimento psíquico grave, e sim são abertos a toda comunidade interessada. Trata-se

de um dispositivo de saúde pública com perfil cultural que possibilita espaços de sociabilidade, de solidariedade e encontros entre pessoas de diversas origens e condições sociais e culturais. Como disse Paulo Freire (apud LOPES, 1999:147): *"Os Centros de Convivência e Cooperativas não mudarão o mundo, mas o mundo só se transformará com projetos como estes"*. Os CECCOs trazem indicadores culturais para se repensar a ideia de saúde: diferente de outras unidades de saúde que tem como foco a assistência às doenças (assistência médica, terapêutica, cuidados de enfermagem etc.), o CECCO foi criado como um projeto híbrido entre os setores públicos de saúde na interface com setores públicos da cultura; pois, para esse dispositivo, produzir saúde é necessariamente produzir encontros que visam conexões de pessoas não pelas suas patologias, mas pela experimentação da arte, do trabalho e do lazer.

Também se valendo da ideia de território, os CECCOs foram intencionalmente idealizados para estarem em espaços públicos (como parques, praças, centros esportivos e centros comunitários municipais), promovendo condições para convivência e troca entre diferentes. Diferente dos CAPSs, nos CECCOs não há atendimentos clínicos (psiquiátricos e/ou psicológicos), mas há a oferta de atividades de geração de renda e de atividades esportivas, culturais e artísticas.

Os arte/educadores, ao possibilitarem a experiência estética e as trocas em um coletivo, podem ser importantes aliados no processo, se estiverem comprometidos com a criação de territórios de existência dentro e fora das instituições de tratamento, ou seja, comprometidos com a vida. Esta ressalva é colocada, porque se sabe que a lógica asilar alimentou-se durante muito tempo das atividades humanas (dentre elas, da própria atividade artística) para sustentar o tratamento moral na época imposto, a fim de produzir corpos dóceis e úteis, tal como Foucault nos revela em *Vigiar e punir* (2008 [1975]) ou mesmo em sua *História da loucura* (2004 [1961]). Ou seja, a arte-educação precisa aliar-se às forças transformadoras e não às disciplinadoras, para não reproduzir o controle característico da subjetividade dominante em nossos tempos, que esquadrinham e padronizam modos de viver.

> Imergir nos territórios da Arte *[por intermédio da arte/educação]*, conduz ao confronto com um campo de conhecimento, um universo fascinante, constituído de materialidade, espiritualidade, criação, referências, encontros e desencontros; configura um caminho de busca; proporciona um fazer que pressupõe sensibilidade, observação, improvisação, expressão e composição através do desenvolvimento das linguagens artísticas. (CASTRO, 2001: 81)

A Arte/Educação pós-moderna ou contemporânea, entende a arte e seu ensino como um campo de conhecimento específico. Diferente da tendência modernista de ensino da arte, que se preocupava com o desenvolvimento integral dos sujeitos, aproximando-se de práticas terapêuticas; atualmente, a tônica incide em devolver à arte/educação aquilo que é próprio do universo da arte. Ora, nesse sentido, podemos dizer que a arte/educação contemporânea entra em sintonia com as propostas antimanicomiais interessadas justamente naquilo que é extraclínico, para além do estritamente terapêutico. A potência da arte e de seu ensino se dá porque não é terapia. Podem até ter um efeito terapêutico que apesar de importante não deve ser o objetivo do arte/educador nas instituições de saúde mental:

> O ponto sobre o qual queremos insistir é que todos esses outros aspectos do crescimento individual *[referindo-se as concepções modernistas de ensino da arte]* não são ou não deveriam ser o principal foco para o professor de artes plásticas: que a sua principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais. Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da arte

> não terá sido traído – contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetuado. (...) Em resumo, estou propondo que, de fato, devolvamos a arte à arte-educação (LANIER, 1997:45)

A Arte/Educação, nesse cenário contemporâneo, é um dispositivo que pode contribuir para a ressignificação da loucura, na medida em que, ensinar arte àqueles que, até poucos anos atrás, eram excluídos das relações sociais (apartados, inclusive, das escolas) é uma forma de devolver-lhes cidadania e condições de enlace social, oferecendo o campo da arte como território de existência e de experiência estética; já que a Arte, no campo da Reforma Psiquiátrica, diz respeito a uma atividade que é humana e cultural antes de ser terapêutica.

CAPÍTULO TERCEIRO: O que é feito e dito: cartografia das práticas e dos discursos nas oficinas artísticas

Neste capítulo, pretende-se apresentar e analisar o material da pesquisa de campo realizada em oficinas artísticas de instituições de tratamento em Saúde Mental da cidade de São Paulo. Objetiva-se, desse modo, cartografar os discursos e as práticas das oficinas artísticas propostas nas unidades de Saúde que atualmente trabalham na interface entre Arte e Loucura, procurando estabelecer um diálogo com os estudos e as práticas da arte/educação.

Apresenta-se, a seguir, a postura metodológica que orientou os procedimentos da pesquisa de campo.

3.1 Sobre a perspectiva cartográfica:

A compreensão cartográfica que esta pesquisa buscou empreender alimentou-se das contribuições de Deleuze e Guattari, sobretudo apresentadas na obra *Mil Platôs* (2004), publicada em 1980.

O termo cartografia, de que os referidos autores esquizoanalistas apropriaram-se, vem do campo da Geografia e se refere à forma de captar as características dinâmicas de um território, suas conexões, seus rizomas, *"segundo sua afetação pela natureza, pelo desenho do tempo, pela vida que por ali passa"* (MAIRESSE, 2003: 260). O método cartográfico, assim, pretende apreender o emaranhado de práticas e discursos justapostos no campo social.

A atividade do cartógrafo que é, segundo Rolnik (2006:23), antes de tudo, a de um antropófago, seria *"dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias"*. Assim sendo, o papel do pesquisador é o de captar e organizar ou mapear esse mundo polifônico.

A fim de captar a polifonia das oficinas artísticas visuais ou plásticas das instituições de tratamento em Saúde Mental, acompanhei quatro instituições da rede pública da cidade de São Paulo: dois CAPSs e dois CECCOs, realizando observações de campo e entrevistas com profissionais e usuários dessas unidades.

Antes, porém, de iniciarmos a explanação desse material, é necessário esclarecer que o estudo em questão foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo (Parecer nº 434/10 – CEP/SMS – nos ANEXOS) e que também valeu-se de um questionário com perguntas objetivas a respeito das oficinas artísticas desenvolvidas em outras sete instituições da rede pública. Esse questionário foi enviado e respondido por correio eletrônico e as quatro unidades, nas quais a pesquisa mais se deteve, também o responderam.

O período de permanência e frequência nas oficinas artísticas (focando nas artes visuais) das quatro instituições foi bastante variado, respeitando combinados prévios com profissionais e direção de cada uma das unidades, em algumas delas minha participação foi mais ativa, realizando o mesmo que era proposto aos usuários (observação participante); em outras, minha presença foi de mais neutralidade (na medida do possível) como uma observação mais científica. Essas diferentes posturas seguiram as orientações que os profissionais julgaram ser mais adequadas para cada grupo. Pode-se dizer que, em média, ocorreram dez encontros para cada oficina artística acompanhada, sendo que participei de duas oficinas por cada instituição. Ou seja, participei de, em média, vinte encontros por instituição ocorridos durante o ano 2011. As oficinas acompanhadas, segundo nomenclatura das instituições pesquisadas, foram: mosaico, arte e artesania, linhas e lãs, pintura em tela, técnicas de pintura,

argila, artes plásticas e pintura. Cada uma dessas oficinas acontecia uma vez por semana, em horário fixo e variava de uma a duas horas de duração. O número de participantes girava em torno de quinze usuários e tinha a coordenação de dois profissionais por oficina. Vale sublinhar que, principalmente nos CECCOs, a maior parte dos usuários que fazem parte das oficinas é de mulheres.

As escolhas pelas quatro instituições (dois CAPSs e dois CECCOs) para a pesquisa mais vertical deram-se, no caso dos CAPSs, pela facilidade de contato com a gerência (direção) dessas unidades o que agilizaria o começo da pesquisa de campo e, no caso dos CECCOs, pelo fato de já se ter notícias que um deles desenvolvia um significativo trabalho entre arte e saúde mental (o que despertou a curiosidade para que se conhecesse mais de perto a atividade). A escolha pelo outro CECCO deveu-se por um comentário bastante pertinente em uma reunião na Coordenadoria de Saúde Sudeste do Ministério da Saúde/SP (instância necessária para que se apresentasse esta pesquisa, recebendo a autorização para seu início nas unidades abarcadas pela referida coordenadoria). O comentário ocorrido na ocasião e que determinou a escolha do segundo CECCO foi a de que esse tipo de pesquisa, normalmente ,é feita nos CECCOs mais conhecidos e, portanto, já mais estudados; que nessas pesquisas, os CECCOS da periferia de São Paulo ficavam sempre esquecidos. Levando em consideração essa constatação, preferiu-se escolher por um desses CECCOs menos investigados. Sem entrar em pormenores que pudessem identificar essas unidades de saúde mental, registra-se que os dois CAPSs e um dos CECCOs escolhidos localizam-se em diferentes regiões da periferia da cidade e o outro CECCO encontra-se em um lugar mais privilegiado da cidade.

Além das observações de campo registradas em um diário de bordo, realizei entrevistas semidirigidas – como já foi dito anteriormente – com quinze profissionais envolvidos nas oficinas artísticas e com dezessete usuários dessas quatro instituições públicas em questão. O roteiro das entrevistas (nos ANEXOS) buscou contornar o objeto de interesse da pesquisa, mas o entrevistado podia divagar, trazer outros elementos que não estavam diretamente presentes na pergunta se julgasse necessário para esclarecer ou aprofundar aspectos do assunto pesquisado. Também formulei, por muitas vezes, questões que não estavam no roteiro inicial, conforme o que surgia durante a entrevista. De maneira geral, procurei estabelecer um diálogo com o entrevistado, buscando seguir os fluxos de suas ideias ou reminiscências, às vezes até fazendo algum comentário para fazer que o encontro não fosse unilateral ou inquisidor.

O roteiro de entrevista dos coordenadores e dos usuários era diferente, sendo que o roteiro dos usuários era um pouco mais direto e objetivo, dada a delicadeza das relações que a problemática apresentada por eles (sofrimento psíquico) implicava, não sendo pretensão que essa interlocução entrasse em pormenores clínicos e pelo fato de que os principais interlocutores da pesquisa eram os responsáveis pela coordenação das oficinas artísticas. Assim, as entrevistas tenderam a ser mais longas e aprofundadas; inclusive, utilizei-me da contribuição de António Nóvoa (2007) e Marie-Christine Josso (2004) que trabalham com o resgate das experiências de vida para compreender a influência destas na formação profissional dos entrevistados. Ao utilizar essa estratégia de narrativas de experiências de vida (ou abordagem biográfica), procura-se entrar em contato com um material mais afetivo, na medida em que se explora a relação do entrevistado com o campo da arte e da loucura (sua história com a arte e com a loucura).

> A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao

> indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (NÓVOA apud COUTINHO, 2004:150).

Mas enfatiza-se que, apesar dos principais interlocutores serem os coordenadores das oficinas, o posicionamento ou entendimento que os usuários formularam sobre as oficinas artísticas foi muito importante para cercarmos as representações que giram em torno desta proposta de trabalho.

A faixa etária dos usuários entrevistados era de 25 a 80 anos. A escolaridade dos usuários, assim, também variava muito (já que está presente, na amostragem, muitas gerações): dos entrevistados, a maioria (dez usuários) tinham até – o que é denominado hoje – o ensino fundamental (alguns, inclusive, não completaram essa etapa de escolarização, chegando até a 5ª ou 6ª série); alguns deles tinham concluído o ensino médio (três usuários); e quatro deles tinham ensino superior ou técnico. A idade dos profissionais também era bastante diversa, pois formavam o corpo da equipe profissionais que podemos considerar como recém-formados de 25 anos até profissionais de 60 anos com ampla experiência. Da composição cartográfica desse material, algumas considerações serão tecidas, sem a pretensão de esgotar o assunto, quanto à perspectiva da arte/educação no campo da saúde mental.

Salienta-se que, apesar de existirem diretrizes gerais definidas pelo SUS, cada CAPS e cada CECCO têm uma montagem e um funcionamento institucional muito peculiar, de acordo com o lugar em que se encontra, com os interesses e necessidades dos usuários, com a equipe e com outras particularidades. Porém, o presente estudo, para garantir o sigilo e anonimato dos colaboradores da pesquisa (usuários, profissionais e da própria instituição), optou por não explorar essas particularidades e tratar os discursos e as práticas geradas por essas instituições como discursos coletivos, ou seja, como representantes do que circula, de uma maneira geral, sobre as oficinas artísticas nas instituições de tratamento. Assim, "embaralharam-se" os dados, não importando se determinada entrevista ou observação tenha ocorrido na instituição X ou Y, trabalhando-se o material, por assim dizer, de maneira indiscriminada.

Com esse procedimento metodológico ocorreram perdas, uma vez que a riqueza das marcas características de cada instituição não foi objeto de análise. No entanto, além de cumprir com os requisitos éticos, permitiu abordar a situação da Arte/Educação na Saúde Mental e não da Arte/Educação em cada uma das instituições pesquisadas, privilegiando, assim, um olhar panorâmico ou cartográfico.

3.2 Mapeamento e Reflexões acerca do material de campo:

> *"A cultura não é privilégio natural, mas que seria necessário e bastaria que todos possuíssem os meios para dela tomarem posse para que pertencesse a todos"* (BOURDIEU;DARBEL, 2007:9)

3.2.1 As oficinas artísticas

Para iniciarmos a investigação do material de campo, introduzo as informações cedidas por meio do questionário (nos ANEXOS), que foi enviado e respondido por correio-eletrônico às unidades de saúde mental da cidade de São Paulo (abarcadas pela Coordenadoria de Saúde/ Sudeste), das quais 11 instituições responderam. Já são feitas, também, articulações entre o material das entrevistas e das observações das oficinas artísticas. Informa-se que todos os nomes utilizados (tanto de profissionais como de usuários) são fictícios para garantir o anonimato dos participantes.

Um dos pontos que o questionário abordava dizia respeito à finalidade das oficinas na instituição. A pergunta foi assim formulada dessa maneira: "Qual é a finalidade da oferta dessas oficinas artísticas (no campo das artes visuais) na instituição?". A seguir estão as respostas apresentadas por oito CAPSs e três CECCOs nos questionários.

CAPSs:

1) Atividade livre e criativa-expressiva.

2) A finalidade é terapêutica. Essa atividade estimula a criatividade e a autoconfiança na medida em que o usuário se vê capaz de produzir, além de ser um meio de expressão pessoal.

3) Exercitar o processo criativo através do contato com a linguagem plástica:

- Promover experimentação com materiais diversos;

- Desenvolver a capacidade de observação, percepção e expressão;

- Resgatar o prazer lúdico e a capacidade de descobertas;

- Ampliar o repertório simbólico e o conceito de arte;

- Melhorar a autoestima e a autoconfiança;

- Estimular a cooperação e as trocas interpessoais.

4) Espaço de convivência e utilização da Arte como forma de expressão e comunicação.

5) Proporcionar espaço para a construção e a representação de limites e continência de conteúdos através da técnica da atividade, na medida em que se elabora um projeto com início, meio e fim, unindo fragmentos, que se configuram numa produção estética com sentido.

6) Desenvolver autonomia e independência. Estimular a expressão, interação, comunicação, criatividade e coordenação motora, bem como a apropriação de si mesmo.

7) As oficinas são terapêuticas, constituindo-se em espaços de tratamento e reabilitação social. De maneira geral, os objetivos são: facilitar a interação social, relação em grupo, iniciativa, diálogo, percepção do outro, estimular a criatividade, noção de espaço, cores, concentração, organização e realização de atividades.

8) Ser um espaço de expressão.

CECCOs:

1) Promoção de saúde, convivência, inclusão social.

2) Espaço de convivência e produção, semiprotegido, onde a promoção à saúde é almejada, compreendido também como atividade de alcance terapêutico.

3) Mostrar que através dessas linguagens expressivas você pode conhecer pessoas, melhorar sua qualidade de vida em todos os sentidos, além de aprender uma técnica que lhe propicie bem-estar e prazer pessoal.

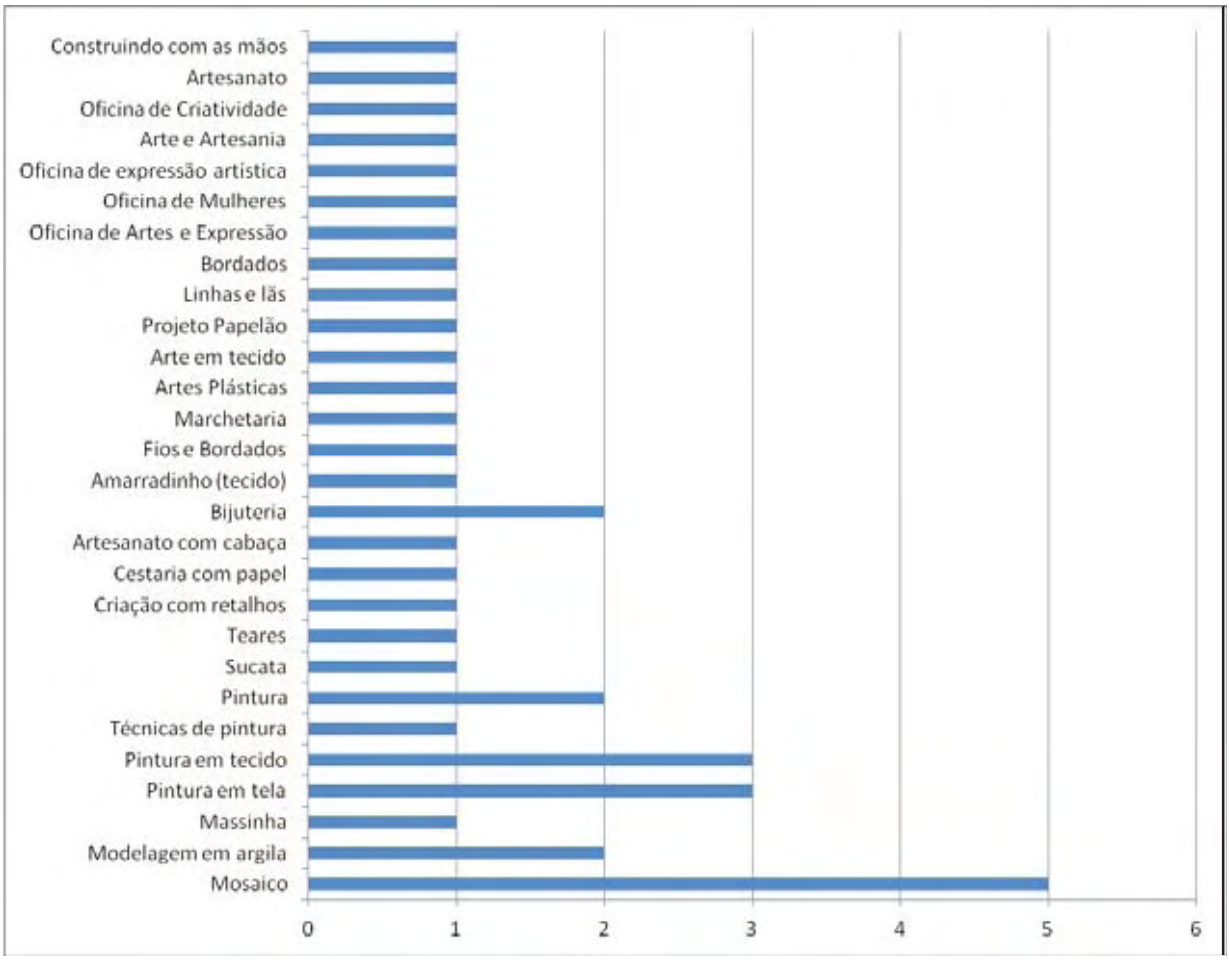
Numa primeira leitura das respostas, podemos identificar que, tanto nos CECCOs como nos CAPSs, a concepção de arte e das atividades artísticas predominante nesses discursos é a de arte como expressão, e por extensão, como recurso terapêutico, não só no sentido de que é um meio pelo qual o usuário pode manifestar (comunicar) seus sentimentos, pensamentos e ideias, mas também pela convivência com os outros – inclusão social – que as oficinas de arte proporcionam.

Nos questionários, as atividades artísticas não são justificadas pela importância do contato com a arte e sua aprendizagem em si, como um campo de conhecimento humano e cultural. Apesar do discurso da Reforma Psiquiátrica salientar a exploração de atividades extraclínicas e, nesse sentido, as oficinas artísticas serviriam muito bem à lógica antimanicomial, ainda assim elas aparecem revestidas de uma forte carga terapêutica: estimular expressão, autoconfiança, interação, comunicação, convivência em um lugar semiprotegido, coordenação motora, autonomia e outras expressões que deixam evidente o quanto o terapêutico ainda é apontado como finalidade principal das atividades artísticas. Apenas em uma das respostas aparece muito discretamente, em meio a outras razões, a seguinte colocação: "*Ampliar o repertório simbólico e o conceito de arte".*

Apesar de não ter surgido nas respostas do questionário, o contato direto com as instituições permitiu saber que algumas oficinas, além de seu caráter terapêutico, também têm como finalidade a geração de renda (o que, dentro dessas instituições, é uma medida também terapêutica). Estão presentes, sobretudo, nos CECCOs e seus produtos são artesanais, no sentido de que essas manufaturas cheguem a um certo padrão técnico e estilístico. De qualquer modo e mais uma vez, as justificativas para o investimento nas oficinas escapam à própria arte como campo de saber específico. As oficinas surgem com o intuito de potencializar a expressão e a geração de renda, e não como forma de proporcionar a pesquisa em arte ou forma de ampliar as capacidades estético-artísticas de seus participantes.

As oficinas elencadas e suas respectivas frequências nas instituições pesquisadas foram listadas conforme apareciam nos questionários respondidos (nomeação das oficinas dada pelos informantes das instituições) e a seguir está um gráfico quantitativo que as representa.

OFICINAS ARTÍSTICAS E SUAS INCIDÊNCIAS (Total entre CAPSs e CECCOs):



De imediato, o que nos chama a atenção é a diversidade de atividades oferecidas que são abarcadas pelo universo das Artes Visuais: mosaico, sucata, teares, pintura em tela, pintura em tecido, retalhos, amarradinhos, lãs e linhas, bordados, bijuteria, modelagem em argila, massinha, marchetaria, artesanato em cabaça, cestaria em papel e outras oficinas mais "generalistas", que não indicam exatamente com que técnica ou material trabalham, que parecem procurar abordar, pelo menos, as técnicas plásticas tradicionais como o desenho e a pintura. São elas: Oficina de Artes e Expressão, Construindo com as Mãos, Oficina de Criatividade, Artes Plásticas, Arte e Artesania e Oficina de Mulheres.

Foram 28 oficinas listadas, ainda que muitas delas possuam propostas semelhantes, apesar de terem nomes diferentes. Vale dizer também que certas instituições consideram algumas dessas atividades como oficinas de geração de renda, que normalmente são as práticas consideradas mais artesanais, com modos de fazer relativamente padronizados e cujos produtos finais possuem certa demanda de mercado (facilmente consumíveis) como, por exemplo, panos de prato, cachecóis, trabalhos em *patchwork* ou em marchetaria ou bijuterias.

Há ainda oficinas muito específicas como cestaria em papel, projeto papelão e sucata que sinalizam uma forte tendência atual para o reaproveitamento de materiais que seriam normalmente descartados. A oficina de artesanato em cabaça (como também a cestaria) remete às práticas populares do artesanato brasileiro, o que pode indicar uma tentativa de valorização e incentivo à cultura nacional. É importante apontar que essa preocupação com a recuperação das tradições populares está presente desde o início do modernismo brasileiro, firmando-se nos períodos em que o nacionalismo se impõe, como no Estado Novo, e permanecendo, como herança, nas práticas de arte/educação contemporâneas. No entanto, não se pode afirmar que a "consciência" dessas intenções de resgate do patrimônio cultural brasileiro esteja presente nas oficinas que, em geral, não contextualizam histórica e culturalmente essas práticas artesanais e não ampliam o repertório visual e técnico de seus participantes, limitando esses fazeres manuais a meras atividades ocupacionais que talvez possam gerar uma pequena renda. É mais provável, inclusive, que o trabalho com recicláveis ou reaproveitamento de materiais tenha mais penetração (e que, portanto, se tenha mais consciência) nas instituições de Saúde Mental em função da massiva divulgação midiática e de outros programas públicos em torno da questão ambiental, tida atualmente como "ordem do dia" em decorrência dos problemas ecológicos mundiais.

Ressalta-se também a ausência das novas mídias como recursos informáticos de programas que permitem o trabalho com imagens e animações e do vídeo e da fotografia, procedimentos que não aparecem listados no elenco de oficinas. O fato de serem técnicas ou recursos que exigem um instrumental específico e nem sempre acessível e o fato dos coordenadores das oficinas dificilmente possuírem alguma familiaridade com esses meios provavelmente explicam a sua ausência nesses espaços.

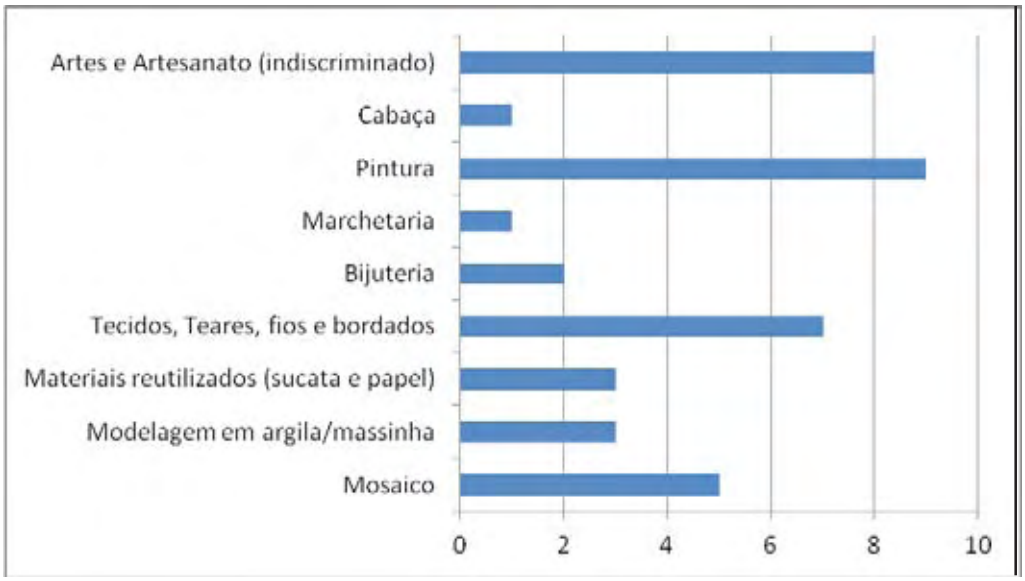
Interessante perceber que as oficinas listadas no gráfico, de uma maneira geral, organizam-se a partir de uma técnica e que não há diferenciação entre as técnicas ditas artísticas e as artesanais. Ambas apareceram no questionário elencadas como oficinas referentes ao campo das artes visuais, o que pode nos indicar que nessas práticas há um certo entendimento do trabalho com as artes visuais que remetem à proposições medievais, referentes às corporações de ofício, isto é: arte é técnica. Nas oficinas, procura-se transmitir e desenvolver uma técnica que tem certas regras ou modos de fazer que lhe são próprios e que, aspecto que depois será resgatado por algumas correntes modernistas, o produto artístico pode ter um valor utilitário ou decorativo (arte aplicada), tornando tênue a fronteira entre arte e artesanato.

Não obstante, como já foi dito, também temos uma apreensão do trabalho com a arte como expressão. Isto se evidencia pela forma como algumas oficinas são nomeadas: Oficina de Expressão e Oficina de Criatividade são alguns exemplos disto. Aqui, a metodologia modernista de livre-expressão é utilizada (sem, muitas vezes, que se saiba), reduzidamente interpretada como o livre uso dos materiais e técnicas que estão à disposição para a expressão do mundo interno dos usuários das oficinas, como uma forma de externalizar suas angústias, conflitos e desejos, sem a interferência do coordenador da oficina.

Outro aspecto que vale ser ressaltado é a diferenciação, que frequentemente ocorreu nas respostas, entre pintura em tela e pintura em tecido. Como, na maioria das instituições, pintura em tecido é sinônimo de pintura de pano de prato, essa diferença diz respeito a uma distinção entre práticas de "arte pura" e artesanais. A pintura em tela, seja seguindo padrões clássicos ou modernistas (concepções estilísticas frequentes, como veremos, nas produções dos usuários) possui a aura de "Arte". A partir dessa constatação, é possível afirmar que as diversas concepções de arte (arte enquanto técnica, enquanto mimese, enquanto expressão) convivem numa mesma instituição de tratamento e, ainda, nas diversas instituições de tratamento; inclusive, numa mesma instituição de tratamento e mais ainda, convivem num mesmo sujeito (usuário ou profissional) que oscila entre estas variadas ideias do que seja arte.

Fazendo um esforço de reagrupar as oficinas em categorias, que levam em consideração afinidades de proposta e/ou de material utilizado, os 28 tipos de oficinas elencadas podem ser agrupadas em nove categorias[1] como pode se ver no gráfico abaixo:

REAGRUPAMENTO DE OFICINAS (Total CAPSs e CECCOs):



Excetuando a categoria Arte e Artesanato que abarca as atividades que não foram claramente caracterizadas, observamos que as oficinas mais ofertadas são a Pintura e os Tecidos, Teares, Fios e Bordados.

Considerando que a categoria Arte e Artesanato, apesar de não ter as atividades desenvolvidas devidamente descritas, é provável que, na maioria dos casos, se trabalhe justamente com pintura, tecidos e fios e bordados, reforçando a predominância dessas técnicas nas oficinas das instituições.

O Mosaico, como podemos verificar, também é outra oficina de significativa oferta. A partir das entrevistas com os usuários, é possível concluir que na maioria dos casos (principalmente nos CAPSs), diferente do que é preconizado pela Reforma Psiquiátrica, as oficinas não são definidas ou organizadas em função dos interesses dos pacientes. Em geral, há a possibilidade de escolha, por parte destes, de oficinas já preestabelecidas pela instituição, que normalmente as oferece segundo a maior familiaridade ou interesse pessoal daqueles profissionais que irão coordenar essas oficinas ou em função das atividades que esses profissionais avaliam ser importantes para desenvolverem com os pacientes. Vejamos alguns relatos de usuários:

"Me falaram que eu tinha que fazer uma atividade, que a pintura era bom, daí eu comecei" (sic);

"Eu estava tendo problemas, daí a Adriana [terapeuta ocupacional] falou para eu fazer mosaico e eu aceitei" (sic);

[1] Em Artes e Artesanato constam as oficinas que não discriminaram as técnicas com as quais trabalham ("generalistas") e Pintura em tecido foi computada como fazendo parte da categoria Pintura.

"Me mostraram as atividades que tinha e eu escolhi" (sic);

"São esses profissionais que estão me cercando, que me apresentam essas atividades que acham bom eu frequentar, para eu preencher meu tempo e foi por isso que vim para a pintura, por orientação desses terapeutas que me atendem" (sic).

Atender os interesses de cada um, com todos os entraves institucionais, de fato, é uma tarefa difícil; mas essas atividades artísticas são prescritas como medicamentos que se precisa para prosseguir com o tratamento, sem que haja um interesse genuíno de muitos pacientes pelas linguagens plásticas, tornando-se mera ocupação para passar o tempo na instituição que não oferece nada que os estimule. Segundo os profissionais dos CAPSs e dos CECCOs, quando um paciente é acolhido pela instituição, procura-se fazer um levantamento de sua história de vida, dos seus interesses, para se pensar um projeto terapêutico para cada um (no qual são indicadas as oficinas que se supõe serem mais adequadas para determinado usuário). Por mais que esse cuidado seja feito, o mais complicado não é a variedade de oficinas disponíveis, mas as condições de funcionamento delas em relação à falta de material e ao próprio repertório artístico dos coordenadores (aspectos que serão mais discutidos adiante). Isso torna as oficinas pouco atrativas e, muitas vezes, a dificuldade de envolvimento dos pacientes acaba sendo atribuída ao estado psíquico destes. Nos CAPSs, é comum a queixa dos profissionais em torno da apatia ou limitações de muitos usuários:

"São grupos [grupos de pacientes graves de um CAPS] muito difíceis. Eles são muito apáticos. Dá até aflição. Você pergunta uma coisa, ninguém responde. Propõe uma atividade, ninguém se anima" (sic);

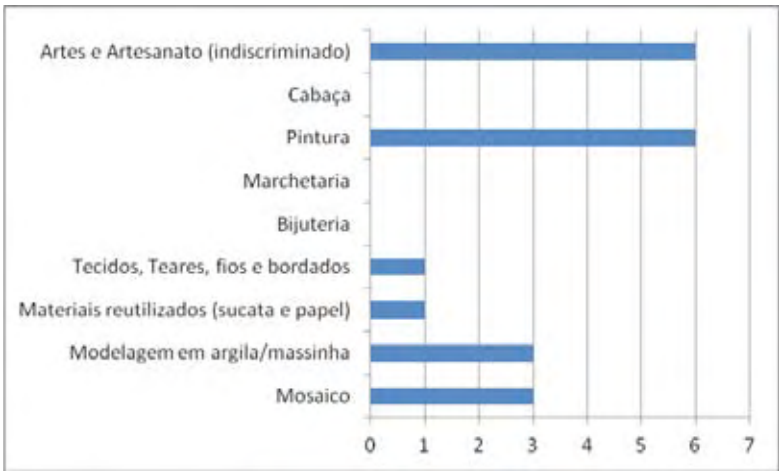
"Muitos não sabem o que estão fazendo. Porque que fazer uma pintura, uma argila é importante. Vêm porque querem passar pelo psiquiatra e pegar a medicação. As outras atividades que têm no CAPS não interessam" (sic).

Não que não haja vicissitudes no manejo da relação com os usuários por conta da sua condição psíquica mesma. Em um espaço de tratamento em saúde mental, esse aspecto precisa ser absolutamente levado em conta (tema que também será desenvolvido oportunamente). No entanto, o que se quer chamar a atenção agora é que, nas entrevistas com os profissionais dos CAPSs ou do que pode ser observado em campo, não houve nenhuma reflexão relacionando a falta de interesse dos usuários com aquilo que era oferecido, ou melhor, não relacionaram a apatia ou o pouco envolvimento dos pacientes às condições de funcionamento e de conteúdo das oficinas artísticas.

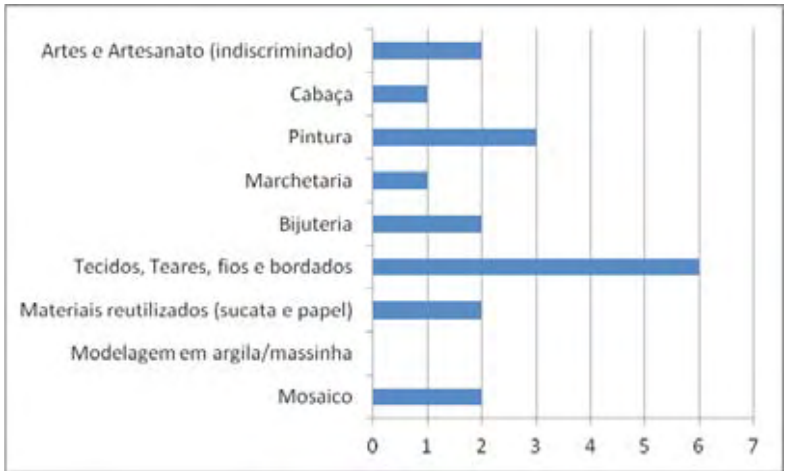
Em relação aos insumos à realização das oficinas, é absolutamente necessário frisar a precariedade desses serviços que contam com poucos recursos financeiros para a compra de materiais e instrumentos. A fala de uma das profissionais registra a dificuldade do trabalho: *"Aqui, trabalha-se no improviso e contando com a boa vontade das pessoas que trazem o material que vão usar. Quando mandam tinta, não mandam as telas; quando mandam as telas, não temos tinta"* (sic). Ou ainda outra colocação: *"Não tem jeito. A Saúde Mental fica sempre esquecida, mal chega lápis para as oficinas"* (sic). Os CAPSs que são gerenciados por OS (Organização Social) parecem ter mais recursos nesse sentido, mas os CAPSs e os CECCOs administrados pelo serviço público carecem enormemente de materiais adequados, não raro providenciados pelos próprios profissionais e usuários. Loucura e ensino das artes, dois âmbitos historicamente marginalizados na esfera social, juntam-se nas oficinas de Saúde Mental: o ensino da arte normalmente abordado como perfumaria, como inutilidade e a loucura que não corresponde aos anseios do sistema capitalista de produção (tal como a própria arte), não é à toa que os investimentos públicos na área sejam tão escassos.

Realizando uma divisão entre CAPSs e CECCOs para as nove categorias de oficinas, temos o seguinte resultado:

CAPS



CECCO



A análise comparativa entre os dois últimos gráficos permite dizer que a incidência de práticas artesanais é maior nos CECCOs. Os CAPSs oferecem mais atividades ditas de "arte pura" (não aplicada). Com isso, podemos especular que diferentemente das oficinas artesanais (nas quais mais técnicas são ensinadas e com maior rigor), as oficinas em CAPSs têm um caráter mais expressivo (parece ser mais difícil "ensinar" conteúdos de arte nesse âmbito).

A modelagem em argila está presente nos CAPSs e não nos CECCOs: apesar de poder ser uma técnica também artesanal, no sentido de produzir peças de cerâmica utilitárias.; nestas oficinas, é utilizada como linguagem escultural e expressiva, não se transmitindo aspectos introdutórios do trabalho com a argila como, por exemplo, sovar a massa ou ocar as peças, até mesmo porque estas não são levadas à queima (não há fornos e nenhum outro método de queima). Talvez pelo fato de que para os CECCOs não haja recursos ou meios para produzir cerâmicas vendáveis, a oficina em argila não compareça, pelo menos naqueles que participaram da pesquisa. Em compensação, as oficinas de bijuterias, que são bastante exploradas nos CECCOs, não são desenvolvidas nos

CAPSs pesquisados. A razão para isto, provavelmente, está relacionada à concentração e à precisão que a atividade exige. Como nos CAPSs os usuários encontram-se muitas vezes num estado de agitação ou de desorganização psíquica intensa, ou mesmo sob efeito medicamentos que causam tremores, essa prática parece não atender às intenções desses centros. Concentração e desenvolvimento da coordenação motora foram aspectos assinalados como finalidades das atividades artísticas desenvolvidas nos CAPSs, como pudemos ver em muitas respostas do questionário de pesquisa, mas as oficinas de bijuteria parecem requerer um grau excessivo dessas funções cognitivas para muitos usuários, ideia que não está claramente manifestas nos discursos dos profissionais, mas que circula nas entrelinhas das práticas institucionais.

Já o mosaico parece se adequar tanto aos exercícios de concentração e organização pretendidos pelos CAPSs como a produção de manufaturados que têm uma boa aceitação de mercado, gerando renda aos usuários dos CECCOs. Por isso, a oferta dessa oficina é significativa nessas instituições. O mosaico é uma técnica relativamente simples que, dentro de um procedimento técnico padrão, dá uma grande liberdade de criação de formas, possibilita expressão e qualidade técnica e de acabamento satisfatórias e permite a comercialização. Além disso, o mosaico ainda oferece a fácil substituição dos materiais para a sua execução, que de outro modo podem ser onerosos para essas instituições. Em vez de azulejos, vidros ou espelhos, utiliza-se recortes de papéis ou EVA (Espuma Vinílica Acetinada); o suporte para a colagem desses "cacos" pode ser desde pedaços de madeira encontrados nas ruas ou de móveis não mais usados, caixinhas de MDF[2] ou mesmo um papelão um pouco mais duro.

Abaixo, reproduziu-se um trecho de entrevista com uma profissional que apresenta um aspecto bastante interessante para pensarmos a presença da arte/educação nas instituições de tratamento:

Paula: Você parece que pontua uma diferença importante entre curso e atividade. Queria que você falasse um pouco mais também dessa diferença entre curso e atividade. Você lembra que a gente estava falando disso da outra vez? [remetendo a uma conversa anterior entre a pesquisadora e a entrevistada]

Valéria: Com relação à questão do ensino?

Paula: Exatamente.

Valéria: Você tinha falado, perguntado disso antes. Porque os CECCOs, na verdade, não oferecem cursos, como a gente está voltada mais para a área terapêutica ou para a economia solidária, na verdade o curso não tem um porquê. Porque, na verdade, o nosso objetivo é a melhoria de vida do indivíduo que está ali, na qualidade de vida daquela pessoa, independente do que esteja fazendo, independente da atividade que esteja rolando. Então, na verdade, a atividade para a gente é o recurso que a gente tem para a pessoa que está no ponto X chegar ao ponto Y; para ela, nessa melhoria de vida, de qualidade de vida, na melhoria da sua vulnerabilidade, a questão é você conseguir atingir esse objetivo. Então, o curso está voltado mais para outro tipo de objetivo, entende? Que não terapêutico, entende? É outra coisa...

Paula: Como para a pessoa desenvolver uma profissão?

[2] MDF: *Medium Density Particleboard*, que significa: painel de partículas de média densidade.

Valéria: Isso. Uma profissão ou uma atividade que você queira até vender, como a que a gente tem aqui nas oficinas de bordado e tudo mais. Mas fazer um curso de bordado, aí o seu objetivo é outro. Aqui, o nosso objetivo, na verdade, é o do indivíduo, é o do vínculo, é o da convivência, é o de aceitar a diferença, é o de se rever algumas questões. A atividade está ali como um meio para que ele possa conviver com o outro, para que ele possa observar essas diferenças que existem dentro desse grupo, para que ele possa se reconhecer como indivíduo. Então, quando as pessoas... muitas pessoas vêm aqui procurar curso. Aí a gente conversa, explica. Claro que muitas ficam, se interessam e ficam. Mas o objetivo é outro.

Paula: E mesmo dentro da lógica da economia solidária, você acha que continua sendo a atividade terapêutica?

Valéria: Continua. Porque na verdade a economia solidária tem um outro papel, o objetivo maior é a questão do produto, da venda de um produto, mas permeando isso tem a convivência, tem o conviver com diferentes também, tem que aceitar o outro como ele é, é economia solidária, é diferente de você estar trabalhando em uma empresa por exemplo. Então, assim, existe a questão do produto, da melhoria do produto, de você fazer pesquisa de mercado, isso tudo existe e é importante, mas também dentro desse preceitos, de você estar junto com o outro, da convivência, de você aceitar a diferença, lidar com o ser humano de uma outra forma.

Paula: É a convivência o principal foco?

Valéria: Isso. Como eu falei, pode-se gerar renda... mas o principal é a convivência.

Paula: O ensino, para você, colabora para a saúde?

Valéria: Eu acho que assim: o ensino de forma mais abrangente sim. Toda forma de ensino é importante, porque a gente está aqui para aprender coisas nessa vida, a gente vive aprendendo. Agora, aquela coisa mais quadradinha de escola, vamos dizer assim, isso não cabe dentro de um centro de convivência, isso é para um outro espaço. Então, o ensino aqui está mais voltado para essa questão terapêutica mesmo, desse olhar mais ampliado do ser humano. Mas mesmo assim a palavra ensino é muito forte, entende?

Paula: Se a gente pudesse fazer, vamos dizer assim, uma distinção entre o ensino formal, que é esse ensino escolar, mais tradicional, vamos dizer, quadradinho como você falou, e o ensino informal, que acontece em outros espaço culturais, educacionais. A minha pergunta é se você acha que no CECCO poderia ser um espaço de ensino informal? No sentido de que se ensina, por exemplo, nas oficinas de artes, de bordados, de pinturas, e tudo mais; se ensinam técnicas, se ensinam conteúdos relativos à arte, ao trabalho artesanal... Daria para falar que há ensino nessas oficinas? Só que não exatamente dentro do formato tradicional de ensino... disciplinar, que tem um programa, um planejamento a se cumprir, quadradinho, como você falou.

Valéria: Sim, é que acho que a palavra “ensino” fica muito ligada a essa questão muito tradicional...

Paula: Você acha que “educação” fica melhor?

Valéria: Eu não sei qual a palavra, talvez “educação”, ou a questão mais terapêutica mesmo, não voltada para o ensino em si, porque você fala “ensino” parece que você fica muito quadradinho, fechado, aí teria que se explicar mesmo o que quer dizer...

Paula: O ensino, a educação pode ser terapêutica?

Valéria: Olha, Paula ... Tô aqui pensando. Não é só a palavra. Mas, para o centro de convivência, na verdade, acho que não caberia essa questão do ensino. Você oferece uma atividade, e essa atividade vai de encontro às afinidades de cada um, dos gostos de cada um. Então acho que vai muito por aí, aí é o aprendizado de cada um dentro daquilo que mais interessa, até porque tem as limitações também deles. Cada um de nós tem suas limitações, então mesmo que você goste muito de uma atividade, talvez você não atinja o mesmo patamar que uma outra pessoa dentro da mesma atividade porque tem outras limitações de outras formas. Então acho que é respeitar bem o individual também aí dentro.

Paula: É como se o ensinar estivesse mais voltado para o grupo como um todo e daqui no CECCO há essa preocupação com o um a um?

Valéria: Por isso que é uma atividade e cada um faz o que interessa, respeitando suas limitações. Ensinar fica uma coisa para todos. Não dá para ter uma atenção individualizada e num CECCO é essa atenção: de cada um.

Como se verá, ainda é muito difícil associar cultura (no caso, especifico desta pesquisa, as artes visuais) como promotora de saúde, ainda mais quando se pensa a dimensão da educação – como produtora e divulgadora de diversos saberes – nas práticas das instituições aqui estudadas. A palavra "educação" ou "ensino" estão muito carregadas de sentido escolar/pedagógico disciplinador que, ao invés de ampliar os horizontes, expandir as possibilidades, parece aprisionar, engessar – não por um acaso, já que historicamente a formação escolar esteve muito vinculada a repressão, obediência, contenção e controle de uma massa considerada homogênea, tal como Foucault nos mostra em seu trabalho de 1975 (2008), *Vigiar e Punir*. Essa ideia de ensino parece obstruída de suas reais possibilidades e a entrada de arte/educadores nos serviços de saúde, certamente, fica prejudicada em função desse preconceito equivocado e extremamente enraizado sobre do que se trata o processo de ensino-aprendizagem. A partir do pensamento nietzschiano, a educação ou o ensino (do que quer que seja) deve conduzir o conhecimento de modo a fazer com que o humano busque melhores formas de viver e conviver. Norteando-se por valores estético-artísticos, o ensino deve vivificar e não anestesiar ou esmorecer os saberes. Entretanto, abordar o processo de ensino-aprendizagem das artes visuais a partir dessa perspectiva ainda usual nas práticas das oficinas artísticas (por mais que a perspectiva nietzschiana, direta ou indiretamente, esteja presente nos princípios norteadores da Reforma Psiquiátrica).

De fato, se "ensinar" remete ao cerceamento dos sujeitos, definindo o que é certo ou errado, realmente, não condiz com as iniciativas dos serviços de saúde mental, que dentro da lógica antimanicomial procuram, justamente, relativizar parâmetros ou valores sociais rígidos e autoritários. Porém, Nietzsche e os filósofos contemporâneos que nele se inspiraram (como Foucault, Deleuze e Guattari) propõem outros referenciais que não visam homogeneizar e não partem da noção de que todos são iguais, isto é, de que todos fazem parte de massa uniforme e esvaziada (desconsiderando o saber do outro, seus recursos, ritmos, potencialidades e limitações). Esses pensadores não desconsideram as singularidades, inclusive, contam com elas. No entanto, é notório que nas instituições de tratamento há certa resistência ao termo "ensino das artes", como se as ferramentas teóricas que esses filósofos construíram não pudessem atravessar também esse âmbito. Há um desarranjo, um certo estranhamento, tanto por parte dos usuários como dos profissionais, em compreender que as práticas nas oficinas artísticas também podem ser compreendidas como práticas de ensino-aprendizagem.

Certamente, essa dificuldade se dá porque ainda é predominante a noção de "ensino" vinculada à produção de corpos dóceis e úteis, o que é completamente descabido dentro daquilo que a Reforma Psiquiátrica propõe. Todavia, é curioso notar que há um discurso que se alimenta das contribuições desses filósofos e que procura abranger o todo institucional, mas não pensa no miúdo do cotidiano nas oficinas artísticas: afinal, como esses referenciais teóricos podem nortear as práticas que ocorrem dentro de uma oficina artística? Como, no contemporâneo, as oficinas artísticas podem potencializar a vida de seus frequentadores? O que precisa ocorrer no dia a dia de uma oficina artística para que realmente não se reproduzam práticas excludentes e se ofereçam condições emancipadoras e transformadoras dos frequentadores que dela participam? Espero que, ao longo das próximas páginas, fique clara a contribuição que o ensino da arte, ou melhor, o que a arte/educação pode oferecer nesse sentido.

De qualquer forma, o importante para o momento é sublinhar que nas instituições estudadas ainda é muito incipiente a circulação da ideia de ensino das artes nas oficinas artísticas. Sendo muito predominante, tanto nos CAPSs como nos CECCOs, a dimensão terapêutica da arte, isto é, essas instituições entendem a arte como uma forma de cuidar do sofrimento psíquico. No caso dos CAPSs, o cuidar se dá, principalmente, pelo recurso expressivo

que a arte proporciona; nos CECCOS, o cuidar ocorre pela via da socialização (ou convivência) e da geração de renda que a arte pode engendrar.

3.2.2 Os usuários:

Na opinião dos usuários entrevistados, o trabalho nas oficinas artísticas contemplam suas expectativas, que giram em torno da ajuda terapêutica que as oficinas possibilitam. Expectativa que podemos considerar "natural" já que as oficinas acontecem dentro de um espaço de tratamento em saúde mental. Porém, em nenhuma entrevista com os usuários dos CAPSs, apareceu espontaneamente respostas que indicassem um interesse por aprender uma técnica ou conteúdo artístico, por entrar em contato com o mundo da arte ou realizar uma produção artística. Eles começaram nas oficinas, na maioria dos casos, por indicação de terceiros (familiares e, sobretudo, por profissionais) para *"passar o tempo", "ocupar a cabeça", "esquecer os problemas"*: são essas representações que cercam o trabalho nas oficinas artísticas para os usuários, ou seja, representações bastante vinculadas ao ideário pineliano de tratamento, no sentido de produzir corpos dóceis e úteis, ainda muito distantes de uma concepção de ensino das artes que seja transformadora de vidas. A ideia da arte com fins terapêuticos, como acompanhamos no primeiro capítulo, data de meados do século XIX, quando as manifestações artísticas começaram a fazer parte da rotina dos asilos, inicialmente como meio de ocupação dos internos e depois como recurso diagnóstico e de elaboração de sofrimentos subjetivos. Vejamos alguns depoimentos que reforçam esse imaginário em torno das oficinas:

"Porque era bom eu fazer algumas atividades, não ter a mente parada. Doutora não quer mente parada. Aqui a gente conversa, conversa sadia... as amizades... a presença feminina eu gosto muito, mais do que a masculina" (sic);

"Porque mata o tempo. Dá para passar o tempo direito... passa o tempo bastante..." (sic);

"Minha filha achou importante. 'Não, mãe! Vai, porque você se distrair, saia um pouco, não fique só dentro de casa fazendo as coisas'" (sic);

"Para mim é importante, porque se eu ficar em casa sem fazer nada, eu vou acabar ficando doente, porque pessoa velha ficar em casa sem fazer nada tem que ter alguma coisa para fazer, para bordar, ou para costurar, ou para ler, alguma coisa... Só sei que para mim é muito importante eu vir aqui, gosto daqui, gosto das amigas" (sic);

"Porque me faz bem... Isso que me faz bem... Esse desligamento, esquecer um pouco da família, esquecer um pouco do que acontece no mundo, quer dizer, muita violência. Por isso é que eu falo, eu não ligo muito a televisão, depois que eu comecei aqui, que eu comecei com meus trabalhos novamente... porque tinha um bom tempo que eu fiquei parada, não queria nem ver, tanto é que estava lá tudo jogado, enferrujou minhas agulhas. Então eu prefiro não ligar a televisão para não ver tragédia e ligar o radinho baixinho, nada que me incomode também, nada alto, baixinho, naquele radinho, a música vai passando e eu nem sei o que passou... Isso está me fazendo bem, essa... Sabe? Quando você quer sair, tampar e não ver nada e não ouvir nada, mas ao mesmo tempo você está ocupada, sabe?" (sic);

"Quando eu me aposentei, que eu fiquei com essa depressão, aí eles me mandaram vir aqui, a fim de que eu converse com alguém, e tenha uma atividade para ocupar a cabeça, porque muitos anos trabalhando, e parar de uma hora para outra, para mim foi muito ruim" (sic).

Como foi apontado, não houve respostas tais como: *"Eu procurei porque queria aprender a pintar, a bordar e vi nessas oficinas uma oportunidade de desenvolver esse interesse"*. As respostas trazem a necessidade de ocupação do tempo, *"não deixar a cabeça vazia"*, para *"não pensar bobagens"*, respostas amparadas na noção de loucura como doença mental. Pintar, bordar, modelar são formas de ocupação para acalmar, para esquecer (*"tampar e não ver, não ver nada e não ouvir nada"*), para organizar o que está caótico e para produzir algo ou não

ficar na ociosidade, reforçando a produção de corpos dóceis e uteis como era preconizado por Pinel e seus seguidores

Depois ao longo das entrevistas, quando pergunto sobre se acham que estão aprendendo ou o que estão aprendendo nas oficinas, surgem algumas respostas que sinalizam o interesse de alguns usuários em aprofundar os conhecimentos sobre aquela prática que estão desenvolvendo nas oficinas. Por exemplo:

Paula: A senhora aprende pintura aqui?

Vânia: Eu aprendo porque eu pesquiso, eu vou na internet, eu pesquiso cores, eu pesquiso... Sabe?

Paula: É? O que a senhora já pesquisou?

Vânia: Eu pesquisei... [começa abrir a bolsa, procurando por um papel]

Paula: Quer me mostrar?

Vânia: Quero. Eu dei até para o José [outro usuário, considerado um ótimo desenhista e pintor] um papel também. É de mistura de tintas, está vendo?

Paula: Olha só, que interessante.

Vânia: As misturas das tintas... Aqui olha, sobre... [procura pela palavra]

Paula: Os artistas ...

Vânia: É. Os artistas... [percebo que quer falar o nome dos artistas das imagens que estava me mostrando, mas não lembrava]

Paula: Kandinsky, Monet, Van Gogh, Michelangelo... A senhora foi pesquisar por conta própria?

Vânia: Por conta própria.

Paula: Todas essas coisas?

Vânia: Isso. A minha filha me proibiu de mexer na internet, no computador dela, porque eu fiquei viciada naquele jogo que tem cartas... Eu fiquei... Eu vi um homem saindo de dentro do computador, aí ela proibiu. Ela deletou o jogo lá, então agora ela deixa porque ela está vendo que eu estou interessada em outras coisas.

Paula: E olha que interessante [olhando as demais folhas]: a senhora também está pesquisando sobre limpeza e conservação da pintura a óleo, os pincéis, os tipos de pincéis, os chatos, os redondos, os ovais, tintas... Interessante essa pesquisa que você está fazendo, e muito importante, viu?

Vânia: Pois é. Eu aprendi a gostar de pintura, por incentivo daqui do CAPS. (sic)

Ou como Ofélia, outra usuária de umas das instituições pesquisadas, que se mostra muito interessada em conhecer sobre as culturas e as artes. Segue o trecho de sua entrevista:

Paula: E por isso que a senhora veio procurar essa convivência aqui no CECCO, porque aqui no CECCO, a senhora tem a oportunidade de conhecer pessoas e...

Ofélia: E aprender também coisas que a gente nunca viu na vida, nunca teve oportunidade, e hoje em dia, estamos tendo a oportunidade.

Paula: O que a senhora aprendeu aqui no CECCO?

Ofélia: Olha, aqui me ensinaram bastantes coisas. A Carmem [coordenadora do grupo] me ensinou bordado, porque eu sabia bordar algumas coisas, e ela me ensinou outras. A Dona Ana [voluntária] me ensinou também a fazer crochê, porque eu sabia fazer os pontos, mas as peças eu não sabia fazer.

Paula: A senhora gostaria de aprender mais a respeito?

Ofélia: Mais! Como eu falei: pena que eu não tive chance, não tive oportunidade, mas eu gostaria bastante, eu gosto das coisas. Nossa! Eu gosto de coisas de outros lugares. Quando eu vejo aquelas casas tipo alemã, não sei se você já foi no bairro Santa Teresinha em Santana?

Paula: Em Santana? Não, tem um bairro que é assim? Têm essas construções?

Ofélia: Têm umas casinhas tipo casinha alemã. Então, eu acho isso tão bonito, tipo holandesa. Eu adoro essas coisas. Domingo, eu fui numa festa japonesa. Você precisava ver que coisa! Todo ano tem. Têm aos sábados e domingos. Adoro ver eles dançando, aquelas roupas deles, aquelas músicas deles, então, eu gosto de tudo isso.

Paula: De culturas estrangeiras...

Ofélia: Isso. Acho bonito, acho muito bonito. Não só a nossa, porque a gente deve gostar de tudo. Então, o jeito deles se vestirem, o jeito deles dançarem, o jeito de cantar... Tudo, eu fico encantada olhando.

Paula: A senhora gosta de aprender essas coisas, da arte, da cultura...

Ofélia: Gosto, gosto... Eu gosto não só da nossa, eu gosto também de saber dos outros. Eu adoro quando vejo uma coisa assim, em filmes onde mostram essas coisas... Nossa! Eu adoro. Na novela O clone, não sei se você vê a novela à tarde, não sei se você estuda ou trabalha.

Paula: A novela O Clone? Eu assisti quando passava à noite.

Ofélia: Então, eu vejo a Índia, como eles são, os costumes deles, como eles vivem, porque eu falo: “Como é diferente do da gente!”. Então eu gosto também de ver essas coisas.

Paula: Então a senhora está dizendo justamente que gosta da arte, que gosta de cultura e, eu pergunto à senhora, o que saber essas coisas ajuda na saúde, Dona Ofélia? A senhora acha que ajuda? Como e por que ajuda?

Ofélia: Eu acho que ajuda bastante, ajuda e muito, porque você não se preocupa com pequenas coisas que estão te atrapalhando, não dá nem tempo de você pensar em coisas erradas, não dá nem tempo de você ver se alguém está te prejudicando ou não, não dá tempo de nada, você se dedica àquilo. E você, principalmente quando você está fazendo um bordado, alguma coisa, você não consegue desviar de lá, você fica atenta naquilo. Então, você está vivendo para aquilo, aquela era uma coisa tão boa, e você está se dedicando tanto àquilo, que você não vê mais nada, é a coisa mais alegre, satisfaz a gente. Não tem nervoso, não tem nada. Você esquece de tudo, até das mágoas, da raiva...Você esquece. Acho que é um passatempo muito bom para a cabeça da gente. (sic)

Para um(a) arte-educador(a) atento(a), Vânia e Ofélia indicam muitas entradas de exploração das artes visuais: estudo de cores, mistura de tintas, conservação de materiais, trabalhos de artistas importantes, contextualização cultural, vestimentas, padronagem de tecidos e vários outros aspectos poderiam ser amplamente desenvolvidos nessas oficinas, só a partir dessas únicas duas passagens descritas acima. Porém, até onde pude observar, os interesses de Vânia e Ofélia não tiveram chance de serem manifestados nas respectivas oficinas que cada uma frequenta. Nessas duas oficinas, no caso, Vânia e Ofélia (como outros usuários) limitavam-se, ou melhor, eram limitadas a fazer o que já vinham realizando ou já sabiam, sem ou com pouca interferência. Ao final

das oficinas, limpavam e arrumavam o ambiente junto com os outros participantes: nas instituições, limpar e organizar de maneira cooperativa os espaços coletivos também é intervenção terapêutica, sinal de saúde psíquica ou um modo de contribuir para estruturar o mundo interno dos usuários. Não que esse cuidado e organização dos materiais e espaço sejam superficiais ou que não devam existir; porém, muitas vezes, a preocupação de organizar é mais investida ou mais importante do que a própria atividade artística em si.

Vânia, apesar de sua importante pesquisa sobre tintas, cores e artistas, pintava vasos de flores copiados de revistas, sem que fosse com ela minimamente explorado, por exemplo, como Van Gogh pintava seus girassóis. Ofélia, que já tricotava muitíssimo bem, fazia inúmeros casaquinhos de bebês e cachecóis, sem que fosse introduzido, por exemplo, aspectos históricos e culturais da tricotagem, manifestações folclóricas de outros povos e sua relação com o universo das artes visuais, a questão da multiculturalidade ou o resgate de como essas práticas manuais (tricô, tear, crochê, tapeçaria etc.) passaram de geração em geração.[3] O que existe tanto em uma (pintura) quanto na outra oficina (linhas e lãs) é a circulação de manuais, receitas fáceis de como fazer, normalmente vendidas em bancas de jornal.

Há vontade e disposição por parte dos usuários de estudar mais sobre arte, principalmente dos CECCOs. Mas também alguns pacientes dos CAPS evidenciaram o desejo de aprofundar esses conhecimentos. Nas entrevistas, quando se perguntava se queriam aprender mais sobre o assunto, dificilmente surgiam respostas desanimadoras. Só houve dois casos (de usuários de CAPS) que demonstraram pouco interesse:

"Não sei... Não sei. Não quero aprender mais nada não" (sic);

"Ah ... Eu não tenho vontade. Eu estou muito vazia, sabe?" (sic).

Mas, os demais entrevistados, tanto de CAPSs como de CECCOs, demonstraram um significativo interesse. Seguem algumas falas nesse sentido:

Olha, tudo o que me for possível, tudo que a minha capacidade der... porque hoje em dia, não adianta a gente falar que a gente é como quando era mais nova, porque não é. Agora a gente tem mais dificuldade, porque quando você é novinha, tudo é mais fácil. Mas, o que for possível, o que der para eu aprender, eu vou querer aprender (sic);

Agora, eu quero fazer marchetaria (sic);

Eu adoro aprender coisas novas. Tudo que tem aqui no CECCO, eu procuro fazer (sic);

Gostaria sim... Acho que seria muito bom mesmo aprender História da Arte, né? Porque daí a gente ia entender o que a gente pinta, né? (sic);

Quero. Quero aprender mais coisa com tinta (sic);

Sim, se tiver oportunidade. Adoro arte. Queria saber mais sobre os artistas e técnicas de pintura (sic); Gostaria muito... Acho que é uma coisa que alegra a vista de todo mundo, porque quando você faz aquilo, você vê todo mundo olhar... Então, você se sente satisfeita porque você fez alguma coisa para alegrar, porque é tão bom fazer alguém feliz! (sic).

[3] Estas são algumas poucas possibilidades de se trabalhar com os interesses de Ofélia e Vânia. De maneira nenhuma, pretende-se sugerir que essas devem ser as formas "certas ou ideais desses interesses serem abordados. Certamente, outros encaminhamentos poderiam ser feitos a partir desses interesses apontados, de acordo com o repertório, ideias e experiência do coordenador e dos demais participantes das oficinas.

Apesar de um pouco extenso, outro depoimento do paciente José, cujos trabalhos feitos na oficina de pintura de um CAPS são bastante admirados, irá nos ajudar a problematizar outros aspectos do material da pesquisa de campo.

Paula: José, todo mundo aqui do CAPS comenta de seus quadros... que você tem muita aptidão, muita habilidade... Até inscreveram dois trabalhos seus para o "Prêmio Bispo do Rosário", não é?

José: É... Eles acham isso ... Desde da escola gosto de pintar. Era legal. Nossa! Quando vinha aquela folha para a gente pintar, para colorir, a alegria da classe era aquilo!

Paula: E você tem esses desenhos, pinturas de escola ainda?

José: Perdi todos.

Paula: Ah, José, que pena! E perdeu por quê? Você não achava que valia a pena guardar?

José: Vai sumindo... Não pensava em guardar. Mas também eu perdi o gosto, foi uma coisa que eu matei assim na minha vida. Eu matei essa coisa, não existiu na minha vida.

Paula: E você está recuperando agora esse gosto, por exemplo, na oficina de pintura?

José: É. Tô pegando o gosto. Eu acho que sim.

Paula: Foi você que quis fazer essa oficina?

José: [Aqui, o paciente conta porque e como chegou ao CAPS e fala sobre os encaminhamentos da equipe para o seu caso]. (...) Disseram dessa oficina, que era bom eu fazer...

Paula: E você gosta de vir, aprende bastante coisa na oficina?

José: A gente aprende todo mundo junto. A gente descobre as coisas juntos... todo mundo. Então, é legal. Um fala assim: "Ah, que legal que ficou isso aqui", "eu usei essa tinta" e tal, e então a gente aprende um com o outro, entendeu? E daí faz.

Paula: Você acha que tem alguém aqui do CAPS que você considera que faz trabalhos significativos, de um jeito que você gosta e tenta trocar, aprender junto?

José: Não, não tem. Nem o meu mesmo me chama a atenção. Porque a gente conhece as nossas limitações. O que eu faço, as pessoas ficam admiradas, sabe? Eu não vejo nada de especial ali, sabe? Porque um desenho, uma tela, uma pintura, as pessoas dizem: "Olha, que legal", "Que bonito, hein!", "Oh!". Aquela admiração!... Só que aí, como eu acho que eu matei isso da minha vida, eu não vejo, sabe?

Paula: Tem algum artista que você goste, que te inspira?

José: Não, não conheço nenhum, por isso que eu te falo, essa parte que eu tinha de criança, de pintura, desenho, essas coisas, na juventude... não tem mais.

Paula: Você já foi a museus?

José: Nunca fui.

Paula: Você gostaria de ir?

José: Ah! Gostaria.

Paula: Por quê?

José: Pra conhecer, né? Os grandes artistas... Ver como fazem. Porque dizem que tem técnica para tudo. E tem, na verdade, tem a técnica. Então, eu acho que você fazer uma coisa, você ter o conhecimento da técnica, acho que você não sofre tanto, não fica se matando. Como eu falei agora, a gente aprende um com o outro. Eu cansei de apagar coisas, entendeu? Que para mim não estava bom, e o pessoal achava que estava legal, e ficava admirado com o que eu estava apagando, porque eles achavam que estava bonito. E não estava bonito, entendeu?

Paula: Na sua opinião, o que é estar bonito?

José: É olhar e desenhar. Não gosto daquelas coisas que não é nada, sabe? Acho bonito uma paisagem, uma montanha. Tem também uma parte que a pessoa precisa ter conhecimento mesmo da arte, que a pessoa sabe o que ela está fazendo, e no meu caso sou apenas um copista. É copiar o que está feito. Copiar é fácil (risos). Se precisar copiar, a gente copia o que está ali, não tem mérito nenhum (risos).

Paula: Você se considera um copista?

José: É, um copista... (risos) Eu só queria conhecer uma pessoa pintando, um pintor mesmo, porque o maior desafio numa pintura é eu olhar para você, e colocar o seu rosto naquela tela, entendeu? Então, o desafio, não é só fazer o rosto em si, como eu te falei, eu pego um lápis e faço um rosto, copio de um retrato. Agora, pegar o teu rosto, e pintar numa tela, aí eu acho que é uma coisa que merece.

Paula: Quer dizer, então, que para você, uma boa pintura é aquela que representa a realidade? Quanto mais a arte se aproxima da representação da realidade, melhor ela é? É a sua opinião?

José: É.

Paula: E tem que ser bonito?

José: É. Tem que ficar bonito.

Paula: [No dia desta entrevista, estava com um livro que tinha algumas reproduções de obras modernistas]. Por um acaso, eu estou aqui com um livro... [Abro, aleatoriamente, em uma imagem de Picasso, Les demoiselles d´Avignon (1907)]. Por exemplo, o que você acha desse quadro?

José: Então, mas aí é que está... Você vê, no meu caso, uma pessoa leiga no assunto... Esse quadro, ele está querendo dizer alguma coisa. Eu não consigo entender (risos).

Paula: O que você imagina?

José: Ah! Não sei... Não sei. A gente vê que as figuras, elas estão aqui em posições... Eu não consigo distinguir. Mas eu não gosto não (risos).

Paula: Você conhece esse quadro?

José: Não, nunca vi.

Paula: É do Picasso, conhece?

José: Conheço sim. É bem famoso, né?

Paula: Esse tipo de imagem não te agrada tanto?

José: Não, para mim não me agrada.

Paula: Você não faria algo assim?

José: Eu estou te falando, se eu olhar assim, eu copio. Mas por gosto, não. Eu não faria... Acho que não. Talvez se eu entendesse, soubesse do que se trata, eu tentaria fazer, se eu fosse um pintor. Não sei o que ele está querendo dizer com esses rostos, essas coisas, sabe? Não consigo entender, eu sou leigo no assunto.

Paula: Para você é arte?

José: Se tá aí no livro, é arte, né? Mas eu não gosto não (risos).

Paula: Você gosta mais de obras mais clássicas, mais tradicionais, né? Esta [do Picasso] é uma arte difícil para compreender para quem não conhece, não aprendeu.

José: É. Eu não entendo nada. Eu acho estranho, esses riscos, essas coisas. É esquisito. Tem bastante desenho geométrico, né?

Paula: Você gostaria de aprender a olhar para uma coisa, pessoa, paisagem e desenhar direitinho [referindo-me à representações clássicas]?

José: Sim. Sim. Seria muito bom.

Paula: Você aprende isso na oficina de pintura?

José: Não, porque ninguém sabe.

Paula: Mas eu observo que você usa umas técnicas... Você esquadrinha todo o quadro...

José: Mas isso eu aprendi na escola.

Paula: Na escola? Você lembra das aulas de arte?

José: Não muito. Lembro disso [esquadrinhar], de usar compasso... (sic)

A entrevista com José prossegue, mas os elementos que foram relatados já são suficientes e muito significativos para nossas reflexões. A relação de José com a arte é bastante emblemática: conta-nos o que geralmente circula nas instituições de tratamento sobre o trabalho com as artes visuais.

Primeiramente, o que é valorizado nesses espaços é a habilidade técnica. É a arte enquanto mimese, enquanto representação da realidade. José teve dois trabalhos indicados (uma paisagem e um retrato) para o Prêmio Bispo do Rosário porque era o único usuário que desenvolveu o rigor técnico que julgavam necessários para concorrer ao citado prêmio. O método de trabalho artístico de José é a cópia: esquadrinha o modelo de uma revista e o amplia numa tela também toda esquadrinhada. Os modelos, na maioria das vezes, são paisagens, naturezas-mortas e motivos religiosos. Arte é aquilo que é bonito, seguindo os padrões clássicos de beleza, simetria e harmonia. Assuntos e técnicas bastante acadêmicos tal como era proposto nas tradicionais Academias de Belas Artes.

José tem por volta de 50 anos de idade e não se recorda muito do que aprendia na escola sobre arte; Relato bastante comum entre os entrevistados (entre usuários e, inclusive, profissionais). Normalmente, não lembram exatamente o que faziam nas aulas, o que era ensinado e como era ensinado:

“Eu lembro muito por cima... A gente fazia uns contornos, fazia uns mapas... Acho que era só” (sic);

“A gente desenhava qualquer coisa e tava bom” (sic);

“Artes na escola era desenho geométrico” (sic);

"Tinha uns ornados... A gente fazia margem nos desenhos" (sic);

"Era legal. Nossa! Quando vinha aquela folha para a gente pintar, para colorir, a alegria da classe era aquilo!"(sic).

Cada uma dessas manifestações acima descrevem momentos e tendências do ensino da arte no Brasil, tal como podemos acompanhar pelos estudos de Barbosa (2009) e Ferraz e Fusari (2010), cujo histórico revelou o investimento pequeno ou, paradoxalmente, voltado para elite como um saber destinado para poucos. José expõe esse descuido histórico com o ensino da arte ao dizer que "*foi uma coisa* [a Arte] *que eu matei assim na minha vida. Eu matei essa coisa, não existiu na minha vida"* (sic).

Importante dizer que, por mais que o método acadêmico tradicional seja questionável, hoje em dia, as concepções de arte e de seu ensino avançaram, não ficaram estagnadas no tempo. Muitas vezes, nessas oficinas (e mesmo nas escolas), os alunos/participantes desejam aprender a desenhar realisticamente; na maioria das vezes, porque estão presos ao ideário artístico clássico, outras vezes, porque possuem uma opção estilística consciente que pede por representações mais figurativas. Podemos dizer, inclusive, que o desenho é base para qualquer opção estética, é base para as artes visuais, independente da estética acadêmica. No entanto, não se oferece (nessas oficinas e nem nas escolas) o instrumental para desenhar o real: não se ensinam perspectivas, anatomia, luz e sombra; não se exercita o olhar dos participantes. Não raro, essas instituições valorizam justamente essas representações que não ensinam. Os participantes que alcançam esses resultados mais clássicos (que desenvolveram por outras vias, através de outros recursos) são considerados "gênios", como se tivessem nascido com essa habilidade ou dom.

Quantas e quantas vezes, presenciamos (e, inclusive, inúmeras vezes nas observações de campo desta pesquisa isto também foi testemunhado) pessoas angustiadíssimas, em frente a uma folha em branco, dizendo que não sabem desenhar, que desenham tudo errado, que seus desenhos são como de criança, desvalorizando suas próprias produções. Curioso que nas escolas, quando aprendemos equação do segundo grau, por exemplo, realizamos centenas de vezes esses exercícios, do mais simples ao mais complexo. Repetida e exaustivamente, em gramática, fazemos análise sintática de inúmeras orações. Mas, quantas vezes analisamos a gramática visual de quadros ou imagens publicitárias? Quantas vezes, no ensino formal, exercitou-se a perspectiva? Quem fez sua formação escolar até os anos 90, que é o caso de muitos usuários e profissionais de CAPSs e CECCOs, dificilmente tiveram essas ricas experiências escolares em suas aulas de Educação Artística.

Sennett (2012), para quem *"fazer é pensar"*, ao entender que a arte ou habilidade artesanal como *"a capacidade de fazer bem as coisas"* (2012: 19) nos acentua:

> Toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau. Uma das medidas mais habitualmente utilizadas é a de que cerca de dez mil horas de experiência são necessárias para produzir um mestre carpinteiro ou músico. Vários estudos demonstram que, progredindo, a habilidade torna-se mais sintonizada com os problemas (...), ao passo que as pessoas com níveis primitivos de habilitação esforçam-se mais exclusivamente no sentido de fazer as coisas funcionarem. Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem (SENNETT, 2012:30)

Não há nada de "errado" em realizar trabalhos artísticos que seguem padrões clássicos, no máximo podemos dizer que são uma manifestação anacrônica. Ademais, se esses padrões clássicos são os intentados pelos participantes, é necessário oferecer-lhes ferramentas e conteúdos para se chegar ao resultado desejado. E isso não é ensinado, porque quem está ensinando não aprendeu e não aprendeu não por incapacidade, desleixo ou

desinteresse, e sim, porque teve uma formação artística deficitária (retomaremos esse aspecto mais adiante), porque quem os ensinou também teve uma formação descuidada, gerando uma espécie de "efeito cascata". Isso porque o histórico da educação brasileira nos indica o quanto a arte não foi valorizada como campo de conhecimento específico e importante para o desenvolvimento pessoal e social.

> Ao eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos da escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com as obras ou, pelo menos, um substituto aproximativo dessa experiência, a instituição escolar abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade; ora, tal ação é a única capaz de produzir em série, provocando grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta, indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e permanente para se apropriar de tais bens. A Escola, cuja função específica consiste em desenvolver ou criar as disposições que fazem o homem culto e constituem o suporte de uma prática duradoura e intensa, ao mesmo tempo, de forma qualitativa e quantitativa, poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encadeamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural. Quem ridiculariza, considerando-o primário, o ensino que, por técnicas simples (por exemplo, pela apresentação de reproduções e pelo treino relativo à atribuição), entendesse transmitir saberes rudimentares, tais como datas, escolas ou épocas, esquece que esses métodos, por mais grosseiros que possam parecer, transmitiriam, pelo menos, um conhecimento mínimo que legitimamente, não pode ser desdenhado senão por referência a técnicas de transmissão mais exigentes. Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (BOURDIEU; DARBEL, 2007: 107-8)

A entrevista de José evoca outras considerações que reforçam o descaso com a formação artística e estética que são importantes de serem explicitadas. Como o que prevalece são os padrões clássicos de representação artística, há uma profunda incompreensão da arte moderna e contemporânea. José, que pode ser considerado porta-voz de muitos outros usuários, quando perguntado se considera ser arte a obra referida de Picasso, diz: "*Se tá aí no livro, é arte, né?"* (sic). É o argumento de autoridade no assunto que impera: é o crítico, o historiador, o perito em artes e o próprio mercado que confere a um objeto o estatuto de arte, e o cidadão comum não tem acesso aos critérios utilizados por esses especialistas. Mesmo assim, José, corajosamente, consegue dizer que não gosta desse tipo de arte (no caso, moderna/cubista). Resposta muito sensata, já que é difícil gostar do que não compreendemos.

De fato, entender o que é arte é uma tarefa e tanto. Jorge Coli (2010) inicia seu livro *O que é Arte* de forma muito esclarecedora, porque expõe essa complexa questão de maneira honesta e objetiva:

> Dizer o que seja a arte é coisa difícil. Um sem número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepcionamo-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. Desse ponto de vista, a empresa é desencorajadora: o esteta francês Etienne Gilson, num livro notável, Introdução às artes do belo, diz que "não se pode ler uma história das filosofias da arte sem se sentir um desejo irresistível de

> ir fazer outra coisa", tantas e tão diferentes são as concepções sobre a natureza da arte. (COLI, 2010:7)

São muitas e obscuras as concepções de arte. Tão propositadamente herméticas que a expressão "a obra fala por si" tornou-se comum, abortando qualquer possibilidade de questionamento, como se a fruição fosse algo "natural" para aquele seleto grupo de sensíveis eruditos. A opinião de José é corajosa, porque, em geral, as pessoas não compreendem as propostas artísticas, que começaram a se fortalecer no começo do século XX, e sentem-se intimidadas em museus, galerias, em frente a obras públicas e performances.

> (...) na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo "gosto" ou "não gosto", mesmo que acreditarmos manifestar opinião "livre", estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. "Gostar" ou "não gostar" não significa possuir uma "sensibilidade inata" ou ser capaz de uma "fruição espontânea" – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós, diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte. (...) A intricada relação entre arte e cultura – cultura que a engendra e que dialoga incessantemente com ela – determina a crítica das noções de "sensibilidade inata", "fruição espontânea". Os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela (...). Não há escapatória: ver um quadro, ler um livro, é utilizar instrumentos culturais para apreendê-los. Se o quadro representa um homem na cruz, sabemos que se trata de crucificação de Cristo; se reproduz uma montanha e um rio, reconhecemos o que nossa cultura denomina "paisagem"; se o livro começa por: "Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei num trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu", nós compreendemos a frase porque está escrita numa linguagem familiar e dominamos os elementos culturais aos quais faz referência. O que é grave nas ideias de espontâneo, de sensibilidade inata, é que elas impedem uma relação mais elaborada com a obra de arte, o esforço necessário para um contato mais rico com ela (COLI, 2010: 119-21).

Com outro usuário, que chamarei de Mário, tive oportunidade de abordar mais longamente a ida a museus. Tal como José, Mário nos conta que nunca foi a museu, porque não se sente à vontade em ambientes *"chiques"* e que sabe que *"tem umas coisa de gente doida"* (sic). Vejamos um recorte dessa entrevista:

Paula: O senhor já foi a museus?

Mário: Não. Não gosto destas coisas não.

Paula: É, mas por quê?

Mário: Não é pra mim não essas coisas.

Paula: Por quê, Seu Mário?

Mário: É pra gente chique (risos).

Paula: O senhor não se sente à vontade nesses lugares?

Mário: É. É pra gente que estudou, né? Pra gente que entende as coisas... Não para gente burra que nem eu (risos). Eu não entendo nada não (risos).

Paula: E como o senhor sabe que não vai entender nada, que é só para quem tem estudo?

Mário: Porque a gente ouve falar, né?

Paula: E o que o senhor já ouviu falar?

Mário: Que tem umas coisas de gente doida (risos).

Paula: É, Seu Mário? Como o quê?

Mário: (risos). Sei lá... uns quadros coloridos de coisa doida, gente pintada de verde (risos). ET, né? (risos).

Paula: Então, Seu Mário. Não sei se o senhor conhece, mas eu quero saber sua opinião. Tem um artista, o nome dele é Duchamp, já falecido e lá no começo do século passado, pegou um mictório, um vaso sanitário daqueles de banheiro masculino, sabe, E colocou no museu como obra de arte. O que o senhor pensa disso? É coisa de gente doida?

Mário: (risos) É, coisa de gente doida... ou esperta demais (risos). Alguém que coloca um vaso sanitário no museu ou é doido ou é esperto demais (risos). Vira artista! Ganha muito dinheiro! Acho que ele é bem esperto! (risos)

Paula: O senhor acha que pode ser considerado arte?

Mário: Não. Não.

Paula: Por quê?

Mário: Porque é um vaso sanitário, sabe? Uma coisa qualquer. Pra mim, arte é um quadro bem bonito.

Paula: Que quadro que o senhor sabe que é ou considera ser uma obra de arte?

Mário: Da Monalisa. (sic)

A começar pelo constrangimento que muitas vezes os museus ou espaços de arte nos impõem, passando pelo estranhamento de *"gente pintada de verde"* (sic), pelo Duchamp que deve ser doido ou esperto demais e ganhar muito dinheiro até a consideração final que obra de arte que é obra de arte mesmo é a *Monalisa*, todo esse trecho da entrevista de Mário é ilustrativa das representações em torno da arte não só para muitos usuários desses serviços públicos, como para grande parte da população brasileira. Isso revela, mais uma vez, o quanto a arte é um saber pouco trabalhado e elitizado. Um saber que, por ser romanticamente entendido como da criação, da liberdade, da sensibilidade, faz questão de ser pouco didático. Pouco preparado para esse entendimento, o cidadão comum, embaraçado ou ultrajado, inibi-se, passando a não se interessar pelos espaços tradicionalmente destinados à arte.

> (...) agrada aquilo de que se tem o conceito ou, de modo mais exato, somente aquilo de que se tem o conceito pode agradar; por conseguinte, o prazer estético, em sua forma erudita, pressupõe a aprendizagem e, neste caso, a aprendizagem pela familiaridade e pelo exercício, de modo que, produto artificial da arte e do artifício, este prazer que se vive ou pretende ser vivenciado como natural é, na realidade, prazer culto. (BOURDIEU; DARBEL, 2007: 165)

Como a arte é o espaço da liberdade, criação e sensibilidade – noções que foram intensificadas pelas vanguardas modernas – e essas noções, para muitos, "não se podem ensinar", os pacientes não encaram as oficinas como um espaço no qual podem aprender sobre a dimensão estética-artística num sentido mais amplo. Ou seja, os fazeres, as leituras e as contextualizações de obras/imagens nas práticas artísticas são pouco desenvolvidos, o que faz com que seja fraco o incentivo às pesquisas em arte e, dessa forma, são prejudicados a impulsão da criação e o desenvolvimento da sensibilidade e da liberdade de expressão. As oficinas também não oferecem condições para que os participantes atinem o quanto essas noções podem se ampliar para seu próprio cotidiano,

que as reflexões e intensificações afetivas trazidas pelo contato com a arte podem ser extrapoladas para suas próprias vidas. O terapêutico presente nas oficinas, em geral, estão muito aquém dessa dimensão estética-artística, muito mais ligadas às ideias de adequação e controle, tal como podemos acompanhar a partir do relato de Sérgio.

Sérgio: Eu faço grupo de terapia, que é fazer pintura, e tenho orientação da Dra. Edith, no que diz respeito à psiquiatria, à psicologia, ela me avalia para ver como eu estou, se eu estiver muito alterado, ou menos alterado, conversando comigo, ela percebe, e aí, ela me orienta a aumentar a medicação, a diminuir, e aí, fica a critério dela.

Paula: E Sérgio, foi você que solicitou uma oficina de pintura? Como a oficina de pintura apareceu? Foi uma oferta que a Dra. Edith passou para você, ou você procurou uma atividade artística para fazer aqui no CAPS?

Sérgio: Não, quando eu procurei a psiquiatria, já existia a oficina de terapia, eu já entrei fazendo a oficina de terapia que já existia, quando eu entrei na psiquiatria.

Paula: Certo, essa de pintura já.

Sérgio: Isso.

Paula: Você chegou a fazer uma outra oficina artística? Mosaico?

Sérgio: Não, só a pintura mesmo.

Paula: Qual é a importância dessa oficina para você, no seu tratamento?

Sérgio: Para mim, de uma certa forma, é, como posso dizer... é uma terapia, mas, eu acho, que por outro lado, poderia ser melhor avaliado em termos de como saem meus traços em termos de pintura, para ver meu estado psicológico, para ver se estou tendo alguma alteração, para ver se eu estou indo bem, se eu não estou indo. Eu acho que uma análise mais profunda do estado psicológico, no que diz respeito à pincelada, à pintura, essas coisas desse tipo, poderiam ajudar melhor em termos de tratamento. Não sei se eu estou respondendo à sua pergunta.

Paula: Nessa entrevista, Sérgio, não tem certo e errado, o importante, é você falar o que para você é importante, o que você acha que tem a ver. Então, você está me dizendo que a oficina de pintura é uma forma de terapia para você e que é uma forma da doutora acompanhar o seu estado psíquico através da sua produção artística.

Sérgio: Isso.

Paula: Vendo seus traços, as suas pinceladas, a forma como você conduz essas atividades. Então, é uma forma dela saber como você está.

Sérgio: Exato.

Paula: Você acha que é um espaço no qual você pode aprender arte?

Sérgio: Não.

Paula: Não?

Sérgio: Não, porque para mim, pelo lado psicológico que a doutora me avalia. Eu acho que para ela, ela está fazendo a parte dela em termos de me dar uma assistência, e de ver meu estado psicológico para ver se há alguma alteração, para ver se pode aumentar, ou diminuir minha medicação. Mas, particularmente, para mim, eu não vejo aqui como um fator que possa me ajudar em termos de arte. É isso que você está me perguntando?

Paula: Isso.

Sérgio: Até porque eu já desde criança que eu tenho habilidade para ampliar foto 3x4, faço desenho abstrato, mas tudo ampliado de coisas que já existem.

Paula: Então, você sempre teve esse gosto, esse interesse pela arte.

Sérgio: Isso, e isso faz com que eu não me interesse tanto pelo grupo de arte em si aqui no CAPS, porque eu venho mais em termos de terapia mesmo. Em casa, eu me sinto melhor fazendo arte do que aqui, porque aqui, eu vejo as pessoas muito deprimidas, um pouco deprimidas, e isso indiretamente me afeta, e meu estado psicológico não me deixa desenvolver bem a minha pintura, o meu desenho. Eu prefiro fazer em casa, além de fazer o grupo de terapia, fazer o desenho e a pintura em casa, porque eu acho que eu me sinto melhor, do que estar fazendo aqui no CAPS como terapia.

Paula: E você produz então na sua casa, pinta, desenha...

Sérgio: Também, isso.

Paula: Você chegou a fazer algum curso de pintura, de desenho, algum contato com a arte anteriormente aqui?

Sérgio: Não, nunca, sempre em casa desenhando, pintando...

Paula: Na escola, como é que era, você tinha...

Sérgio: Eu tirava notas boas.

Paula: Mas em relação à arte, você tinha artes na escola?

Sérgio: Tinha.

Paula: O que era ensinado de artes na sua escola?

Sérgio: Não lembro muito não... uns desenhos. Mas pra isso... essa coisa de ampliar, desenhar, pintar, eu sempre fui autodidata mesmo.

A entrevista de Sérgio evidencia a dificuldade de apreender que a arte e seu ensino (ou mesmo, a cultura, de maneira mais ampla) pode contribuir para a promoção de saúde. São esferas do conhecimento humano ou saberes tão específicos que, para muitas pessoas, não podem dialogar. Ideia essa ancorada na lógica cartesiana, que reforçou a cisão entre corpo e mente no mundo ocidental. Nesse sentido, saúde diz respeito ao corpo biológico; a arte, ao simbólico, àquilo que é etéreo, à alma/mente. Para muitos como Sérgio, a existência de oficinas artísticas em instituições de saúde mental só se justifica como forma de exercícios para o cérebro ou por revelar algo sobre a condição psicopatológica de seus participantes, resultado de desajustes no sistema nervoso. Os usuários das oficinas não as frequentam com a intenção de aprender ou aprimorar uma linguagem artística ou compartilhar dos códigos artísticos; o que os ajudaria a construir condições mais reais de circulação e inclusão no tecido social. Participar do universo cultural ainda não foi assimilado pelos frequentadores desses dispositivos públicos como uma forma de atenção à saúde. Entendem, na grande maioria dos casos, que são espaços estritamente terapêuticos e de "estrito" deve se entender, sobretudo: diagnóstico e controle.

Há a necessidade de se elaborar a noção de uma nova saúde: deslocar a noção de saúde como ausência de doença para a de que a saúde é um recurso para a vida, absolutamente relacionada com outros aspectos do âmbito humano como moradia, trabalho, educação, ambiente, pertencimento social e, mais especificamente para os objetivos desta pesquisa, ligada também à cultura.

Abaixo descrevo uma cena vivenciada em uma de minhas observações de campo em um CECCO e registrada no diário de campo para discutir outro aspecto fundamental nas práticas dessas instituições e muito

presente no discurso da maioria dos usuários.

CENA 1:

Ambiente acolhedor, amistoso de todas as quartas à tarde. Senhoras, na maioria da terceira idade (só um homem), reúnem-se entre fios e bordados.

Cada pessoa que chega é uma festa: abraços, beijos e falam, falam, falam... Para cada trabalho (cachecol, avental, pano de prato, blusas, casaquinhos de bebê) que terminam tem desfile da peça. Aplausos, falsas vaias e muita risada. Falam coisa do tipo: "Nossa! Que feio este cachecol maravilhoso, hein!" (sic); "Joga fora lá no lixo de dentro da minha bolsa!" (sic); "Não gostei, viu? Mas quero três iguais a este!" (sic).

É um espaço onde as angústias não podem muito aparecer. "Aqui não se fala em doença" (sic), avisa-me a coordenadora. Mas aparecem, ainda que breve e sorrateiramente nas conversas paralelas: uma dorzinha ali, outra acolá; um exame médico que só pôde ser agendado para daqui três meses; o filho desempregado; a neta que brigou com a filha; o vizinho que usa crack; a morte de uma amiga; a saudades do marido falecido.

Encontram-se para aprender o que já sabem. E não é que aprendem mesmo! Sempre uma novidade: um modelo de casaquinho novo, um pontinho que nunca tinha feito antes, um jeito diferente de aproveitar os panos de prato (para outras finalidades), uma lã que acaba de sair no mercado e que está mais barata na loja tal. Compartilhavam com generosidade tudo aquilo que sabiam.

Toda semana trazem peças novas que fizeram entre a faxina de casa e a janta. Assim, tudo rapidinho, fácil. E eu lá, no mesmo cachecol durante dois meses! No meu menor sinal de dúvida, pelo menos duas vinham me socorrer. E me explicavam pacientemente, quantas vezes fossem necessárias. Me encorajavam: "Você tá indo bem!" (sic), "No começo é assim, a gente se atrapalha um pouco, mas depois pega o jeito" (sic).

Na oficina relatada (de um CECCO), pessoalmente, aprendi muito como participante. As frequentadoras, a maioria senhoras da terceira idade – apenas um homem também a frequentava (encaminhado por um CAPS) – sabiam o que faziam. A geração dessas senhoras cresceu em meio a fios, tramas e bordados. Era um valor social, para as mulheres praticar essas atividades manuais, de modo que, com muita propriedade, executavam seus caminhos de mesa, seus casaquinhos de bebês, seus babados, entre outras peças tradicionais (aspecto que pode ser considerado crítico, já que a ampliação de repertório não ocorria: era sempre mais do mesmo). Mas o que se quer ressaltar, neste momento, era a coesão do grupo, sempre com muitas trocas; a ponto de, mesmo sem a coordenadora do grupo – que tirara férias durante um mês – a oficina continuar ocorrendo.

A cena também deixa claro que não é a formação universitária, o diploma acadêmico, que autoriza e qualifica o trabalho com as atividades artísticas, e sim, um "saber fazer" que pede dedicação e engajamento. Ainda que possamos fazer uma crítica ao fato de que, nessa oficina, o trabalho artesanal restringia-se à técnica, aqui, a técnica não era experiência esvaziada, meramente maquinal, mas enraizada, a técnica considerada como uma questão cultural. Ensinavam umas as outras o que sabiam, o que tinham aprendido com suas mães e avós, trocavam receitas de revistas já envelhecidas ou "de cabeça" (de tão incorporadas em suas vidas), cotizavam-se para comprar material em um clima muito generoso.

Sennett (2012: 41-2) afirma que o *"que solidifica uma instituição não é apenas o compromisso comum, mas também as trocas afiadas"* ao falar do trabalho do artífice, salientando o quando a atividade artesanal e comunidade são indissociáveis:

> Como muitas outras sociedades até recentemente qualificadas pelos antropólogos como "tradicionais", a Grécia arcaica tinha como certo que as habilidades e capacitações seriam passadas de geração

> em geração. O que é mais digno de nota do que pode parecer. As normas sociais tinham mais peso que os dons individuais na "sociedade da capacitação" tradicional. O desenvolvimento do talento dependia da observância de regras estabelecidas por gerações anteriores; num tal contexto, essa palavra moderna entre as modernas – o "gênio" pessoal – não fazia muito sentido. Para adquirir uma qualificação, alguém tinha de ser obediente (...) A capacitação seria um vínculo ao mesmo tempo com os antepassados e os pares. (SENNETT, 2012: 32)

Assim, a questão da convivência, a construção de novos vínculos, de pertencimento social, o fazer junto são aspectos importantíssimos, que surgem sempre, com grande ênfase, em todos os relatos ocorridos com os usuários dos CECCOs. Fato que sinaliza que o CECCO tem claramente contemplads essa prerrogativa de tratamento. Porém, ainda não se tem a dimensão de que, naquele encontro de todas as quartas à tarde, o próprio acontecimento da oficina pode configurar-se, de acordo com os parâmetros contemporâneos (BOURRIAD, 2009), como uma obra de arte em si a partir de uma filiação duchampiana, já que possibilitam momentos de sociabilidade.

Nos CAPSs, o acolhimento e a convivência proporcionada pelas oficinas também comparece nos discursos dos usuários. A entrevista de Adélia explicita de uma forma muito intensa e delicada esses aspectos tão caros à existência humana:

"Olha, menina, eu já vivi muita coisa nessa vida. Coisas muito difíceis... Vivi quase trinta anos internada. Vi cada coisa! Nem te falo! Você nem imagina!... Maltratavam mesmo. Eu falava pra minha irmã "Me tira daqui!". E, coitada, na ingenuidade dela, ela me falava "É pro seu bem! É pro seu bem!". Agora aqui no CAPS, eu tô no paraíso, sabe? Aqui as terapeutas, o pessoal do remédio, te tratam como gente... como pessoa. Antes, tratavam que nem bicho. Aqui te respeitam. Você entra e sai. Conversam com você, te explicam tudinho... Então, eu gosto. Sou muito agradecida... É muito bom saber que tem um lugar bom que a gente pode voltar. Que a gente pode sair e depois voltar, se quiser... Ninguém vai te prender. Um lugar bom que vai existir sempre, que a gente pode sair, voltar ... e ele vai estar lá"(sic).

Desse modo, de maneira geral, é possível afirmar que a convivência é identificada como o principal benefício das oficinas artísticas. No caso, o aprofundamento do conhecimento sobre o qual determinada oficina trabalha é secundário, conforme já foi apontado anteriormente, e como podemos também ver na entrevista da usuária Helena.

Paula: Dona Helena, estou entendendo que para a senhora é muito gostoso, é bom estar junto, conviver com essas pessoas, saber das histórias delas; agora, tem uma atividade que vai mediando essas relações todas, que no caso de vocês são os fios, os bordados...

Helena: Que é uma delícia! Maravilhoso!

Paula: E que a senhora vem de um interesse anterior, não é? E que aqui está aprendendo um monte de outras coisas, não é?

Helena: Exatamente.

Paula: Mas a minha pergunta é se essa atividade ajuda, não só nessa questão da convivência (que eu estou entendendo, pelo relato da senhora, que é absolutamente importante), mas também em termos de conhecimento, de aprendizagem do bordado em si? Do tricô? Como tem ajudado a senhora?

Helena: É maravilhoso, porque você está sempre com a mente trabalhando, você não para... Porque você conta, você tem que observar direitinho, fazer... Principalmente no início, você tem que fazer certinho. Usa a matemática, usa português, usa tudo, porque você está lendo... A matemática porque você fica lá "1,2,3,4", você fica contando... O que eu acho do trabalho, você usa muito a mente, tanto é que você se desliga, quando você vai ver, você fica uma, duas horas fazendo, você não viu, passa muito... Aqui mesmo, quando você vai ver já é três e meia, quatro horas da tarde...

O processo de aprofundamento de uma técnica, de aprendizagem, é normalmente associado a um exercício cognitivo, exercícios para o cérebro. A educação ou aprendizado do sensível (prenhe de experiência estética) fica nebuloso nos relatos. Talvez também porque seja difícil falar (por em palavras) desse registro de experiência. Mas as palavras "ensino" ou "aprendizagem" estão muito coladas a algo relacionado a um exercício do raciocínio, da lógica disciplinar. Essa outra compreensão do aprendizado sensível, da educação estética, ainda não circula muito no social. A arte está vinculada ou a um aprendizado puramente técnico (no sentido maquinal) ou a uma livre manifestação do sentimento (e que, assim, não é campo de um possível aprendizado estético-artístico, tratando-se de um processo terapêutico). Seguem alguns depoimentos nesse sentido:

"Muito. Muito. Muito porque eu fico com a minha cabeça melhor, fico com a cabeça boa. Aí chego em casa, eu quero fazer meu serviço, quero bordar... e eu faço meu serviço, bordo um pouco. É assim... Minha vida é assim. Para mim está bom aqui" (sic);

"É uma terapia para mim! É uma terapia: eu fico fazendo desenhos, pintando... Isso para mim é... O tempo passa, que eu nem vejo, eu me sinto bem pintando" (sic);

"É um exercício pra mente" (sic).

Há, no entanto, alguns raros casos que parecem destoar um pouco dos relatos anteriores:

"Para mim, está sendo mais que uma terapia, muito mais, porque eu venho com satisfação" (sic).

Este pequeno recorte faz parte da entrevista de Rosana, usuária de um CECCO, e pode nos indicar o quanto terapias nem sempre são espaços prazerosos, nos quais é possível esquecer os problemas (muito pelo contrário, se trabalha diretamente com eles). Rosana participa por satisfação, porque as oficinas não são terapias. Ela não vem se "tratar" de nada, no entanto, as experiências reverberam em sua saúde psíquica justa e paradoxalmente porque as oficinas, para Rosana, não têm restritivamente uma intenção terapêutica. Nessas oficinas, Rosana entra em contato e amplia o conhecimento sensível do mundo através da arte, incorporando essas percepções e reflexões para a sua vida. Procuro entender mais o que Rosana quis comunicar com essa afirmação e a usuária esclarece:

Rosana: Eu sempre quis aprender a pintar e vi aqui uma oportunidade. As pessoas aqui [se referindo aos profissionais] são ótimas, muito atenciosas... nem parece que é serviço público. Fiz amizades... o que foi muito bom, sabe? E amigas que vão pra além do CECCO... A gente sai. Uma vai à casa da outra... O CECCO é uma coisa maravilhosa e pouco divulgada. As pessoas têm que saber que existe! Eu mesmo não sabia... Foi por um acaso ... Tava passando ai, entrei. Vi que tinha pintura... me entusiasmei. E fui super bem acolhida. Depois já fiz um monte de outras coisas aqui: Lian gong, caminhada, poesia, um monte de coisa... É um trabalho importante para a população... Quero deixar claro isso para sua pesquisa.

Paula: E a senhora acha que está avançando na pintura? Está aprendendo mais?

Rosana: Olha, Paula... Eu acho que a Bárbara, a Clara, todos eles [profissionais desta equipe do CECCO] fazem o que podem. Ensinam o que sabem, né? E com poucos recursos! Pouquíssimos recursos!... Eu também quero deixar claro isso na pesquisa! Com poucos recursos, porque não tem material adequado, mesa, o espaço é pequeno... Você vê isso, né?... Elas fazem milagre! Elas não são especialistas em arte, mas fazem o que podem.... Mas eu estou satisfeita... Aprendi um monte de coisa aqui com elas para a minha vida. (sic)

Outra usuária do mesmo CECCO que Rosana frequenta, Miriam, diz:

"O que eu aprendo aqui do CECCO está me fazendo ver a vida diferente. Agora eu olho pra natureza, pras cores, pras formas e vejo coisas que eu não via. E isso é muito bonito. Aprender faz a gente olhar para a vida de uma forma diferente. Eu gosto muito de aprender" (sic).

De fato, depoimentos nesse sentido são raros, inclusive, entre os próprios profissionais, como veremos a seguir. Essa dimensão sensível no processo de ensino-aprendizagem não foi devidamente explorada no mundo ocidental, no qual o melhor desempenho e a maior produção foram sempre valorizados pelo sistema capitalista, que acentuou demasiadamente a racionalização dos processos educacionais: a escola como produtora de corpos dóceis e utéis. Relatos como os de Rosana e Miriam apontam para uma outra direção: para uma concepção de construção do conhecimento ligada a forças transformadoras da vida. O conhecer como uma experiência estética, ou seja, *"não se trata nunca de conhecer para conhecer, trata-se de conhecer para ser afetado"* (SÉVÉRAC apud MARTINS, 2009:17). Seguindo o pensamento nietzschiano, *"fazer do conhecimento o mais potente dos afetos"* (PONTON apud MARTINS, 2009: 36), ou seja, *"transformado em paixão, o conhecimento suscita, assim, uma verdadeira inversão dos valores: não é mais a vida que dá sentido ao conhecimento, é o conhecimento que dá sentido à vida"* (PONTON apud MARTINS, 2009: 58).

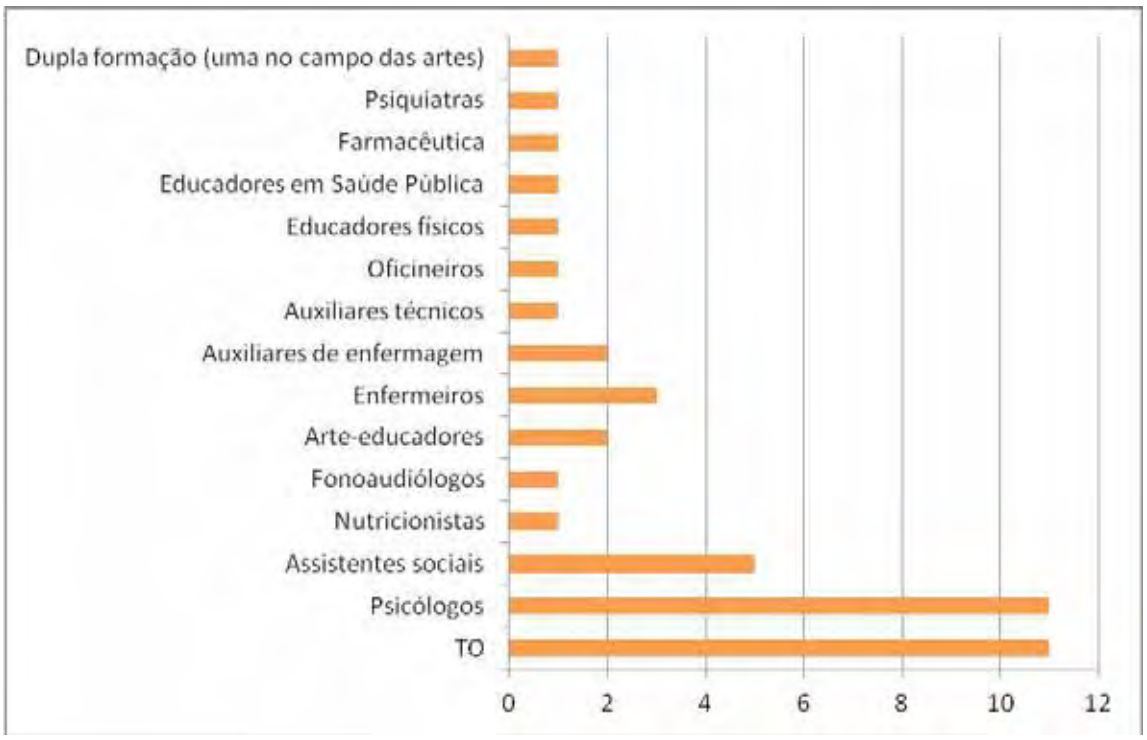
> Nietzsche afirma que o conhecimento da realidade é aquilo que mais nos propicia felicidade e fruição. É o que "aumenta a beleza do mundo e torna mais ensolarada tudo o que há; o conhecimento não somente põe sua beleza em torno das coisas, como também, de uma maneira durável, nas coisas". (...) É preciso afirmar a realidade – nos termos de Spinoza, tomá-la como sinônimo de perfeição – para, além de bem e mal, amar tragicamente a vida, o real e a existência: "O conhecimento da realidade, mesmo a mais feia, é, no entanto, belo, e aquele que conhece muito está longe de achar feio o conjunto da realidade, que lhe proporcionou tanta felicidade". E é nesse sentido que "a felicidade suprema consiste, (...) em si, (...) no conhecer, na atividade de um entendimento exercitado para encontrar e inventar". (MARTINS, 2009: XI-XII).

Assim, ensinar e aprender arte (ou qualquer outra coisa que seja) nas instituições de saúde mental não deve ser entendido como práticas disciplinadoras, que embotam e embrutecem a existência. O conhecimento da arte precisa ser abordado como forma de vitalizar a existência, oferecendo condições para que os usuários dos serviços de saúde mental possam viver experiências estéticas, que encontrem na arte um território de existência, de pertencimento e de laço social.

3.2.3 Os profissionais

A análise dos questionários e as entrevistas feitas com profissionais permitiram refletir sobre a formação artística dos coordenadores das oficinas. É preciso esclarecer, mais uma vez, que esta pesquisa não pretendeu discutir a atuação desses profissionais sob o ponto de vista de suas formações no campo da saúde, mas nos seus contatos e nos seus saberes a respeito da arte.

Como podemos ver no gráfico a seguir (que foi gerado a partir das respostas do questionário entregue as instituições) há predominância de psicólogos e terapeutas ocupacionais na condução das oficinas artísticas. Só houve duas indicações de arte/educadores (mas não ficam claras suas especialidades) – um oficineiro (que é músico) e uma fonoaudióloga que tem também formação em licenciatura em Artes Visuais (no gráfico está como "dupla formação") – como responsáveis pela coordenação das oficinas de artes visuais.



A predominância de psicólogos e terapeutas ocupacionais coordenando as oficinas indica o quanto essas atividades têm de caráter terapêutico e não artístico. Os profissionais que aparecem na sequência são os assistentes sociais e enfermeiros. É importante notar que os arte/educadores aparecem tanto quanto auxiliares de enfermagem nas coordenações das oficinas artísticas.

Se desmembrássemos o gráfico entre profissionais que trabalham em CAPS e profissionais que trabalham em CECCO, substancialmente não haveria tanta diferença, a não ser em relação aos arte/educadores e oficineiros que trabalham todos nos CAPSs administrados por OS. Para deixar ainda mais claro: os arte/educadores e/ou oficineiros que constam na tabela são contratações de instituições privadas assistenciais que, por concessão pública, passaram a gerenciar alguns CAPSs.

É importante salientar que, pelo menos por enquanto, todos os CECCOS estão sob administração pública e possuem só profissionais concursados da área de Saúde. A explicação para isso é que se trata de um dispositivo da Saúde (portanto, contrata apenas profissionais da saúde) e não da área cultural. Explicação que não deixa de ser uma contradição dentro da lógica da Reforma Psiquiátrica.

Os CECCOs e os CAPSs sob administração pública não têm especialistas em artes:[4] fato de absoluta relevância, principalmente em relação aos CECCOs que, por definição, são um dispositivo de saúde com um perfil cultural, o que justificaria, em muito, a contratação de profissionais da educação e da cultura, como os arte/educadores.

Nos CECCOs, há contratações eventuais de profissionais da arte (artistas ou arte/educadores, que são denominados de oficineiros), não fazendo parte da equipe "fixa" desses serviços. Provavelmente, por isso não tenham sido listados (no questionário) como profissionais que conduzem as oficinas artísticas. De qualquer modo,

nos dois CECCOs que fizeram parte da pesquisa, para um estudo mais aprofundado, durante meu período de permanência, não presenciei a circulação de oficineiros contratados nesses serviços e, inclusive, explorei – em entrevistas – como e com que frequência ocorrem essas contratações. Os profissionais entrevistados eram unânimes em dizer que, apesar de acharem importante a presença de oficineiros qualificados, por ser um processo complicado e moroso, são raríssimas as contratações. A entrevista de Valéria esclarece essa situação:

"O CECCO, na verdade, na primeira normatização, na época da Erundina, foi feito para se trabalhar intersecretarialmente. Então assim: ele é vinculado à saúde, com funcionários da saúde, lidando com a saúde mais ampliada, mas para ele poder acontecer de forma mais ampliada, a saúde não tem como pagar um oficineiro, por exemplo, porque não tem dentro do RH da saúde pessoas com esse perfil, então precisaria dessa parceria com outra secretaria. Atualmente não, mas há uns dois, três anos a gente teve parceria com a Secretaria de Participação e Parcerias. Na época, o secretário que estava lá gostou muito do trabalho dos Centros de Convivência por ter conhecido um, e aí como ele sabia e viu lá no dia a dia, essa dificuldade da gente ter oficineiros para desenvolver essas atividades, então ele fez um projeto de lei... Um projeto de lei não, um ofício, e regulamentou... Chama-se ofício social, ele garantia a contratação de oficineiros pagos por aquela secretaria que fossem prestar serviço nos vários CECCOs de São Paulo. Então, a gente chegou a ter aqui acho que três oficinas. Tivemos educação física que era um educador físico mesmo que vinha. Tivemos pintura em tela e outras atividades com oficineiros. E aí, ficou por um tempo, mas depois mudou o secretário... E isso é natural dentro da prefeitura, a gente sabe muito bem, cargos se movimentam muito facilmente assim, isso é natural... E o outro secretário que entrou daí não quis mais manter essa formatação desse ofício social. Então, ele voltou o ofício social para contratação de oficineiros para ONGs e associações de bairro. Então, os CECCOs perderam essa parceria, a gente está tentando que retorne com a nova normatização, com o

projeto de lei que está correndo na Câmara Municipal, que já passou em primeira instância, foi aprovado, a gente está aguardando para a segunda instância, e que lá dentro desse projeto de lei tem uma das áreas com relação a questão intersecretarial que volta o ofício social, que é esse projeto, dessa Secretaria de Participação e Parcerias, volta novamente para a contratação de oficineiros para o CECCO." (sic)

O relato de Bárbara, outra profissional de um dos CECCOs pesquisados, complementa e enriquece as colocações de Valéria, ao reforçar a necessária parceria entre diversos setores no projeto original dos CECCOs:

"As parcerias foram se perdendo com a entrada do PAS [Plano de Atendimento à Saúde do município de São Paulo]. Desvirtuando o projeto inicial. Acabaram essas parcerias de oficineiros, e a equipe técnica já começou a ter que sambar um pouco para dar conta de além de fazer o manejo grupal, ser o próprio oficineiro. Então, a gente conseguiu algumas parcerias, mas daí já não tão instituídas pela política pública, eram mais informais... Eu conheço uma pessoa que é daqui da Secretaria do Verde e Meio Ambiente que daí se propunha a dar algumas horas para fazer uma horta conosco. Então, a outra conhecia uma pessoa que era da Cultura que dava algumas horas... Mas isso começou a se dar mais pelo pessoal do que por uma política instituída, entende? Daí já começou uma deturpação do projeto inicial. E que daí a gente não conseguiu mais voltar a ele, que era essa coisa da gente ter os oficineiros que tocassem as oficinas e a equipe técnica ser o suporte para trabalhar com a dinâmica do grupo mesmo.

Paula: Quais são as dificuldades para instituir isto atualmente?

[4] Esta colocação, de forma nenhuma, pretende sugerir que a terceirização de serviços públicos seja a medida mais indicada; tão pouco, a condena. Essa discussão, polêmica e muito pertinente, não cabe nos objetivos gerais desta pesquisa.

Bárbara: Então, eu acho que a dificuldade é de entendimento. Assim, na própria Secretaria da Saúde tem uma dificuldade de entendimento do serviço do Centro de Convivência. Toda mudança política é muito delicada para gente, porque a gente tem que fazer um trabalho de convencimento da excelência do serviço, e aí o secretário do governo compra ou não, compra investindo ou não. A Secretaria da Saúde é uma Secretaria antiga e muito burocrática, então, na constituição não prevê contratações breves, por exemplo. O corpo de técnicos é muito claro, muito definido. Eles conseguem entender a contratação de enfermeiros, auxiliares de enfermagem, médicos e servidores da saúde, agora quando você fala que um, sei lá... artista plástico ou músico, que ele pode fazer parte da equipe, já é mais difícil. Hoje começa a ter um pouco mais de escuta, tanto que a Secretaria da Saúde está querendo desenvolver um processo próprio para esse tipo de contratação, mas existem vários entraves judiciais mesmo que impedem esse tipo de contratação, é aí que está o grande embate atualmente, a Secretaria está querendo se independer e ela própria poder contratar esses profissionais, mas aí está passando pelas questões jurídicas. Eu acho que tem uma coisa de uma falta de política pública ampliada, e uma coisa muito setorizada, então a Saúde não conversa com o Verde e Meio Ambiente, que não conversa com a Educação, que não conversa com o Transporte, que não conversa com... e daí vai. As Secretarias não se conversam! Então, é uma coisa muito estanque. Não tem, de fato, uma política transversal. Existem muitas vezes no discurso, mas de fato isso não acontece. Então, eu acho que o exercício do transdisciplinar deveria estar também na política pública e não está, e isso dificulta.

Paula: Mas essa discussão você acha que está crescendo? Acha que há uma perspectiva melhor mais para frente?

Bárbara: Eu acho que sim. A gente existe há vinte anos. Então, acho que essa palavra cai bem: é uma resistência. Assim como a gente ainda hoje tem que justificar porque a gente não precisa de remédios e precisa de tinta, de pincel, de lápis de cor, de estilete para fazer marchetaria, de madeira... Isso ainda não é uma luta. É um embate. Ter verba para comprar material, ainda não está incorporado e, dependendo do governo, a gente tem mais acesso ou menos acesso, mas toda vez essa questão do material é uma briga. A gente não tem uma verba, inclusive, assim: tem uma coisa até de cuidar melhor dessa verba se a verba for diretamente destinada para o serviço, porque a gente que sabe que tipo de material que é bom, não é qualquer pincel, não é qualquer papel ou tinta. Mas daí não, a verba vai para a Secretaria e eles compram pincel para todos os CECCOs. E tem CECCO que não precisa de pincel. As oficinas não são iguais em todos os lugares. A gente faz a oficina de mosaico com EVA e aí a gente consegue colocar o EVA na listagem de bens de consumo do CECCO, mas aí fica uma coisa generalizada. Vira para todos os CECCOs, sem levar em consideração o que cada CECCO precisa. As lâminas de madeira, que a gente usa para marchetaria, a gente não consegue! Alguns tipos de materiais a gente não consegue de jeito nenhum!

Paula: E daí como é que vocês fazem, por exemplo, na marchetaria?

Bárbara: A gente faz manobra. Assim: os grupos de frequentadores se organizam. O primeiro grupo cotizou e eles compraram as lâminas, e aí eles inventaram um fluxo em que os antigos fornecem para os que vão começar. Quem já tinha passado fornecia material mínimo para o grupo que ia começar, e os grupos já formados começam a comercializar suas peças e aí eles vão comprando o material. Mas sempre o grupo que aprende a técnica fornece o material mínimo para o grupo seguinte.

Paula: Nesse ponto, isso é um dos trabalhos dos CECCOs, uma formação que acontece no CECCO, né? Desse compromisso do grupo, desses vínculos, né? A possibilidade de cooperação e convivência, né?

Bárbara: Sim. Sem dúvida. E isso é muito gratificante!

Paula: A equipe acaba transmitindo isso para os usuários que acabam também ficando bastante implicados com o serviço assim, não é?

Bárbara: E acaba fazendo parte da tarefa com o grupo de usuários essa reflexão: como é que a gente faz para acontecer? Porque teriam duas alternativas: ou a gente fala “não, não dá para fazer” ou a gente fala “é difícil fazer, mas a gente consegue, vamos fazer como?”. E aí o frequentador acaba entrando nessa discussão, se envolvendo com a instituição.

Paula: Eles acabam sendo a Secretaria de “Parcerias e Participação”!

Bárbara: Pois é! Só citando o grupo de marchetaria, eu acho que é um exemplar porque ele inicia de um jeito muito bonito, porque a gente recebeu... Posso contar a história?

Paula: Claro, por favor.

Bárbara: A gente recebeu um senhor que tinha tido um AVC [Acidente Vascular Cerebral] há algum tempo já. Ele andava e tal, mas a fala estava bastante comprometida e a habilidade motora um pouco comprometida também. Ele fazia tratamento no DERDIC [Divisão de e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação]. Fazia fono e outros tratamentos. Ele era um senhor de classe média alta, tinha sido um executivo, empresário. Aí a partir do AVC, ele se aposentou e começou também a ficar meio sem perspectiva, muito mal por conta das limitações todas, do desânimo. Então, a fono deu conta de trabalhar a linguagem, mas não de trabalhar o impulso vital, e aí em uma conversa a gente achou que seria legal ele estar em um grupo de diferentes, misturado a outras pessoas e ele chegou ao CECCO. E nosso ponto de partida foi: vamos ver o que ele consegue fazer. O que faz, o que não faz, fomos pesquisando o que já fez na vida, quais os gostos... Ele fazia marchetaria como hobby e propomos isso para ele. Ele começou a ficar superempolgado com a possibilidade de fazer de novo e começamos a fazer um trabalho com ele, primeiro, individualmente, porque ele não lembrava muitas coisas, porque é uma coisa bem de precisão, de cálculo, mas ele começou a entrar em contato com isso e aí ele e uma outra técnica de nossa equipe, a Clara, montaram uma proposta de oficina de marchetaria, na qual ele era o instrutor. E ele começou e aí foi o primeiro grupo, ele começou a ensinar marchetaria. Ele tem um sítio, e ele tinha um caseiro no sítio, um mocinho, que ele tinha ensinado marchetaria, então começou a trazer o caseiro junto para ensinar o grupo, nessa necessidade da precisão, do encaixe que não estava conseguindo por causa do AVC. Então ele, o caseiro e a Clara começaram a fazer esse trabalho. E foi muito legal por no mínimo dois motivos: porque colocou o senhor Floriano em outro lugar, ele voltou a fazer marchetaria, ele teve reconhecimento do grupo, as pessoas chamavam ele de professor. Então, ele ganhou um outro lugar, um reconhecimento do CECCO: não era o doente, coitadinho... Ele era o professor. O caseiro também, porque o grupo começou a se cotizar para ajudar o caseiro também, pagar de alguma forma as aulas, e depois ele conseguiu em outro momento ser contratado para dar aula de marchetaria. Então, o caseiro mudou de lugar também. O Seu Floriano mudou de lugar, e aí criou-se a oficina de marchetaria a partir desta situação aqui no CECCO. Dessa oficina primeira, a gente formou três multiplicadores que são pessoas... Isso já faz anos... Que são pessoas que até hoje são voluntárias aqui no CECCO fazendo os grupos "passo a passo"... Porque agora a gente tem dois grupo: um "passo a passo" e um "avançado". Então, esses voluntários que estão conosco fazem o papel de oficineiros. A gente foi ajeitando. A gente cuida mais da parte das relações no grupo e os voluntários passam a parte técnica. Tudo voluntariamente, que é super legal, mas que paliativo, entende? Não resolve o problema. Até porque esses voluntários, pelo compromisso, pelo conhecimento que têm, poderiam se tornar oficineiros remunerados, serem mais valorizados." (sic)

No relato de Bárbara, está evidente o quanto parte significativa de profissionais da saúde ligados aos CECCOs compartilham da ideia de que uma formação adequada no âmbito artístico enriquece as oficinas, carecendo de uma maior valorização do trabalho que é desenvolvido por oficineiros e voluntários. Principalmente nos CECCOs, os profissionais da saúde têm muita clareza da necessidade de um outro profissional qualificado para ajudar na condução das oficinas artísticas, não só porque reconhecem eventuais lacunas ou limitações em seus saberes (em termos artísticos) como estão cientes da contradição existente entre os princípios da Reforma Psiquiátrica e o fato de não contratarem profissionais da cultura para fazer parte da equipe. Essa questão tem sido reivindicada, debatida e negociada na Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. É também Bárbara quem esclarece o andamento dessa negociação:

"(...) é o seguinte: os oficineiros não chegaram. Houve um edital que disparou um processo de cadastramento e contratação de oficineiros através da Secretaria Municipal de Participação e Parcerias, por um setor denominado CONPARES [Coordenadoria de Convivência, Participação e Empreendedorismo Social da Prefeitura do município de São Paulo]. Esses profissionais que podem ter ou não nível universitário, apresentam projetos de oficinas e ficam cadastrados num banco de dados da Secretaria. São chamados de acordo com a necessidade dos serviços que são apoiados por esta Secretaria Municipal, que atualmente apoia parceiros como ONGs, Associações, CEUs, entre outros. O CONPARES já teve, na gestão da Marta, uma parceria estreita com os CECCOs, inclusive o setor foi organizado por uma ex-gerente do CECCO Ibirapuera. No entanto, neste momento, eles decidiram não contemplar os CECCOs com oficineiros, priorizando outros parceiros.

O motivo provavelmente é político, mas eu não poderia afirmar exatamente o porquê. É possível lançar algumas hipóteses ligadas à política atual de saúde que foca sua energia em gerenciamento misto, entregando a administração dos equipamentos de saúde às Organizações Sociais.

Além disso, a política pública atual de saúde mental não prioriza os CECCOs. Pode-se dizer que a rede de CECCOs se expandiu muito pouco. Inicialmente, foram criados treze CECCOs e em quatro anos tornamo-nos vinte. No entanto, após vinte anos de existência deste tipo de equipamento, contamos apenas com 21 unidades.

O CECCO é um equipamento caro em relação ao seu RH, que é especializado, uma vez que a maior parte da equipe tem nível universitário. Não se utiliza de medicamentos, portanto não gira recursos da indústria farmacêutica, tornando-se assim uma unidade pouco lucrativa.

Além disso, devido ao fato do CECCO ser uma Unidade transdisciplinar e multifacetada, tendo relação com a saúde, meio ambiente, assistência social, educação, cultura, esportes, entre outras, haveria a necessidade de um diálogo intersecretarial para melhor potencializar o equipamento. No entanto, o diálogo encontra-se fragmentado e as políticas atuais de governo priorizam o diálogo intersetorial e não contempla o intersecretarial.

Paralelamente a isto, segue uma negociação com a Secretaria Municipal de Saúde [SMS], na tentativa de destinar recursos próprios para a contratação direta de oficineiros para trabalharem em CECCOs. É uma questão muito difícil de ser resolvida porque o jurídico de SMS não prevê a contratação de profissionais que não sejam da área da saúde e, por isso, estão buscando parceiros para efetuar estas contratações. A última informação que temos é que o edital de chamamento destes parceiros será publicado ainda neste semestre. O desenvolvimento disso não se sabe qual será". (sic)

Assim, mesmo com todas as reivindicações e cientes das limitações, os profissionais da saúde (principalmente dos CECCOs) fazem o que podem nas oficinas artísticas. Geralmente, os profissionais escolhem uma atividade artística que possuem mais familiaridade e transmitem o que sabem para os usuários interessados ou encaminhados para essas oficinas. Na maioria dos casos, reconhecendo suas dificuldades em relação aos saberes e fazeres artísticos, os profissionais entendem que o seu trabalho nas oficinas é garantir, através do manejo grupal, que os usuários possam se expressar e socializar, oferecendo poucos recursos para que os usuários desenvolvam suas pesquisas artísticas.

Há o posicionamento de alguns profissionais (a maioria de CAPS) que salientam bastante nos seus depoimentos que não possuem formação ou muito conhecimento em artes, afirmando que o desenvolvimento artístico não é o objetivo de suas oficinas, que têm um caráter estritamente terapêutico. Nos CECCOs, está mais incorporada a ideia de que um profissional do campo cultural (como um arte/educador) qualificaria o trabalho que é desenvolvido nas oficinas, sendo mais comum a percepção de que o pouco conhecimento da arte limita o próprio desenvolvimento dos usuários. Nos CAPS, mesmo que os princípios antimanicomiais norteiem as práticas, ainda é nebulosa para alguns profissionais a percepção de que as oficinas podem ser espaços culturais, de ensino-aprendizagem que enriquecem as experiências de vida. Entendem que o cultural ou o social está "fora" e que "dentro" é tratamento. O trabalho de "dentro" é terapêutico, isto é, procura oferecer condições de expressão e convivência para o usuário que, uma vez mais organizado internamente, possa estabelecer laços sociais. Porém, a entrevista de Rita nos indica que mesmo a construção de conexões com o "fora" é pouco trabalhada nessas instituições. Fato que fica mais evidente quando a equipe encontra um – usando as palavras de Rita – "talento":

Paula: Você acha que é possível ensinar arte nas oficinas?

Rita: Sim e tem resultado disso... E quando a gente consegue fazer isso? O que a gente vai fazer? Conseguiu, e aí? Agora eu tenho um talento, e o que a gente faz com esse talento? Porque é possível, e a gente já encontrou essa possibilidade aqui, então é possível.

Paula: E ai?

Rita: Eu estou levantando essas discussões, mas ainda eu acho que a gente não está preparado para um talento. Eu levantei algumas questões referentes a isso aqui no CAPS, e parou nisso.

Paula: Você está falando de ajudar a desenvolver mais esse talento nas oficinas aqui? Na questão dos laços sociais? Ir para o mundo e mostrar essa produção? Você acha que podia ser muito mais frutífera?

Rita: Dos laços sociais.

Paula: Quem você pensa que tem esse perfil que chama a atenção?

Rita: O Mário tem esse perfil, só que ele nem sabe disso.

Paula: É aquele moço que estava todo receoso em começar a tela, que preferia começar em casa, que estava esquadrinhando a tela em branco?

Rita: É ele mesmo. Mas nem ele sabe, ele é tão inseguro...

Paula: E que vai mostrar o trabalho inclusive no prêmio Bispo do Rosário?

Rita: Isso. Dois trabalhos... dois trabalhos bacanas.

Paula: Mas isso você vem pensando e acha que não tem repercussão disso na equipe?

Rita: Ainda não.

Paula: Fica uma coisa que você está sentindo isoladamente. Uma inquietação que é sua e você acha que não reverbera. E porque será que isso vem acontecendo aqui dentro?

Rita: Eu penso que talvez a gente não esteja acostumado com coisa boa aqui. A gente não está acostumado a encontrar as coisas saudáveis dentro de um CAPS. E quando se encontra fica perdido, porque chega um paciente em surto, um paciente com delírio, a gente sabe cuidar muito bem. Mas quando chega uma saúde, a gente fica perdido.

Paula: Não tem o que cuidar?

Rita: Não tem o que cuidar... Tem algo aí aflorando e precisa ser direcionado, senão acaba se perdendo. E é essa a minha preocupação. Acho que talvez seja muito mais a minha angústia do que a angústia da equipe. Eu entendo que precisa ter cuidado... O cuidado dessa saúde aí que nós ajudamos a florescer. A gente tem uma parcela de mérito que nós ajudamos a florescer essa saúde do paciente. A gente precisa ajudá-la a permanecer pelo menos por um período, e fazer com que ele dentro desse momento consiga recursos para ele mesmo, para minimizar as dificuldades que ele tem financeiramente, aumentar o contato social, "n" coisas a gente pode conseguir com isso. Eu acho que a gente não está preparado.

O termo "talento", a que se refere Rita, pode ser atualmente bastante questionado, já que essa noção surgida com o Renascimento (associando o artista à figura do criador) perdeu seus suportes de condições de possibilidade de existência, a partir de uma leitura foucaultiana. Mas de qualquer forma, mesmo que anacronicamente; Rita, como muitos outros, ainda parte dessa concepção de arte. Como se Mário tivesse recebido um dom, nascido com esta habilidade que deveria ser mais investida pela equipe, no sentido de proporcionar vias de circulação social. A partir das observações de campo, percebeu-se que Rita compreende que Mário não tem o que aprender: ele desenha e pinta com tanta propriedade que o CAPS não tem o que lhe oferecer nesse sentido, a não ser fazer desse dom o engate de Mário no social.

Rita entende que o CAPS possibilitou as condições para que Mário pudesse reestruturar-se subjetiva e socialmente a partir de intervenções clínicas, mas não está oferecendo meios suficientes para que Mário possa ter um pertencimento social a partir de sua produção artística. Era uma apreensão comum, neste CAPS onde Mário é acompanhado, que as oficinas artísticas fossem dispositivos estritamente clínicos, ou seja, valendo-se das palavras de Alessandra (outra profissional da mesma equipe de Rita): *"ensinar, a gente não ensina. A gente mostra um pouco do que a gente sabe sobre isso e as oficinas ajudam na interação, na concentração e na coordenação motora"* (sic). Entre os profissionais desse CAPS, as oficinas não poderiam ajudar Mário a desenvolver seu "talento" no desenho e na pintura, a não ser a tentar conexões com o "fora".

Certamente, a circulação social da produção artística é um ponto crucial nas práticas da Reforma Psiquiátrica, bem como no investimento no enlace do usuário em atividades e espaços "fora" da instituição de tratamento, ponto esse que Rita considera frágil na equipe como um todo, por não saberem o que fazer "*quando chega uma saúde"* (sic).

Essas colocações podem nos fazer pensar em outro aspecto fundamental: os profissionais são preparados para atender a doença e não a saúde. Para muitos, saúde é sinônimo de ausência de doença e o profissional deve ser capaz de controlar ou eliminar a doença (entendida como ameaça ou fatalidade), concepção essa que tem suas raízes vinculadas nas práticas e nos discursos do século XIX. Essa mentalidade precisa ser desconstruída, já que, na contemporaneidade, a saúde está absolutamente imbricada com os mais variados fatores da vida: moradia, ambientais, trabalho, educação, sociais e culturais além de fatores propriamente orgânicos.

Ainda que nos CECCOs circule com mais facilidade, essa outra forma de pensar a saúde ainda é bastante incipiente em muitos profissionais entrevistados (como também na própria mentalidade social). Por isso que é problemático o entendimento do ensino das artes nas instituições de tratamento, como se ainda não estivesse suficientemente digerido que a educação e a cultura podem contribuir para a saúde.

3.3 AFINAL, QUEM ENSINA ARTE NAS INSTITUIÇÕES? E COMO ENSINAM?

> *Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais.* (BOURDIEU; DARBEL, 2007)

Como pudemos observar, grande parte dos profissionais que coordenam as oficinas artísticas são do campo da saúde. No entanto, entendendo que essas atividades, além de terapêuticas, podem ser também de ensino e aprendizagem da arte, vale investigar que contato com a arte esses profissionais da saúde tiveram ao longo de suas vidas e como transmitem o conhecimento que possuem. Para tanto, antes descrevo algumas cenas presenciadas nas instituições e registradas no diário de campo.

CENA 2:

Várias pessoas (comparativamente ao espaço e material ofertado) estavam presentes: doze usuários, dois coordenadores de grupo e eu. Poucas tintas, poucos pincéis e uma tela de 30 X 40 cm (aproximadamente). Estamos todos sentados apertadamente em torno de uma mesa. Os coordenadores, de pé.

A atividade proposta era uma pintura coletiva. A coordenadora (Alessandra) pergunta para o grupo: “O que a gente vai desenhar nessa tela?”.

Silêncio: a princípio, ninguém toma a palavra. A coordenadora insiste e segue a situação:

Alessandra: Ninguém sugere?

Juarez (usuário): Uma rua.

Alessandra: Uma rua! Olha só, pessoal: o Juarez sugeriu que a gente desenhe uma rua. O que vocês acham?

(Silêncio)

Alessandra: O que vocês acham? Pode ser uma rua então?

Alguns de maneira receosa; outros um tanto indiferentes aceitam a sugestão de Juarez.

Alessandra: Vamos desenhar uma rua então. O quê que tem numa rua?

Timidamente, vão despontando as ideias para compor a tela: “uma rua”, “tem árvore”, “as casas”, “também têm carros”...

Alessandra: Ah! Legal. Vamos começar pela rua mesmo, pela pista. Quem quer fazer a pista?

Davi (usuário) habilita-se e faz um traço horizontal entre o meio da tela e sua base.

Alessandra: Ótimo, Davi. Agora cada um vai desenhar uma parte dessa rua, no próximo grupo, a gente pinta, certo? Davi, passa a tela para a Leila (usuária) que está do seu lado. O que a Leila vai desenhar agora?

“Uma casa”, alguns respondem. Leila começa a desenhar as paredes da casa. Leila passa a tela para o participante ao lado e assim a tela roda entre os doze usuários, cada um contribuindo com um detalhe. Desenham o telhado, a janela, a chaminé, a porta, a árvore, o céu etc. De todos esses elementos, Felipe (usuário) começa a desenhar o carro. Logo nos primeiros

traços é interrompido.

Alessandra: Mas esse carro não tem roda?

Felipe: Tá aqui, tá aqui. (Tentando mostrar com o lápis o que não dava para “ver” no quadro, já que ele estava representando o carro visto de cima.)

Ricardo (outro coordenador do grupo): É que ele está olhando de cima.

Alessandra: Ah! Você está desenhando olhando de cima! Mas olha direito, Felipe. Como é que está a casa?

Felipe muito concentrado na situação toda, não responde. Fica olhando o desenho, paralisado.

Alessandra: Essa casa está desenhada como se a gente tivesse olhando para ela de frente ou de cima?

Felipe (olhando atentamente): Aqui tá a janela... a porta... tem árvore.

Alessandra: Então, Felipe. A casa está de frente e você está desenhando o carro de cima. Tenta desenhar o carro como a casa.

Felipe fica alguns instantes parado, olhando o desenho e, continua a desenhar minuciosamente o seu carro, da forma como estava fazendo (de cima): desenha as antenas, os faróis, os vidros etc.

Como Felipe parece não ter “compreendido” o que a coordenadora solicitava, deixam que Felipe prossiga “do jeito dele”, como

disseram.

Não entrando no mérito de que essas oficinas podem beneficiar seus frequentadores no que se refere à concentração, interação, coordenação motora, a possibilidade de estabelecer uma rotina organizadora ou mesmo que possam expressar suas emoções, conflitos e ideias a partir da atividade artística, aspectos amplamente estudados pelo olhar clínico, a intenção é abordar as cenas descritas a partir da perspectiva da arte/educação, entendendo que práticas clínicas e práticas estético-artísticas não são excludentes e sim, diferentes formas de olhar para o mesmo acontecimento.

Metaforicamente, a cena protagonizada por Alessandra e Felipe de algum modo exemplifica esses diferentes modos de olhar. Alessandra, preocupada em trabalhar com categorias espaciais (dentro-fora, de cima-debaixo) a fim de dar recursos para que os participantes pudessem interagir entre si e se organizar minimamente,[5] não pôde abarcar a outra maneira de olhar que Felipe apresentou. Ele estava olhando de cima; diferente da perspectiva de Alessandra e dos demais participantes. Uma forma de olhar não é mais correta ou mais adequada do que a outra. No entanto, houve inicialmente a tentativa de encaixar a perspectiva de Felipe na de Alessandra, "corrigir" o olhar daquele, porque todos (menos o Felipe) estavam "olhando" a rua imaginária de um mesmo ângulo. Talvez, olhar para a cena, a partir das intenções terapêuticas expressas, não cause nenhum estranhamento e que se entenda que as intervenções realizadas foram muito coerentes com o que se pretendia. Mas, o olhar da arte/educação pode oxigenar esse acontecimento, sem desprezar as intenções que são importantes para os profissionais da área clínica. Dessa maneira, não se trata de sobrepor o olhar da arte/educação sobre o clínico, mas compor com ele.

Os recursos de transmissão dos saberes e fazeres artísticos que a arte/educação dispõe, são variados e podem seguir tendências também variadas, tais como aquelas que foram apresentadas nos capítulos anteriores desta dissertação, sem contar com as experiências e repertório artístico (e porque não, de vida) de cada arte/educador. Assim, são múltiplos os caminhos que podem ser explorados nas práticas artísticas que ocorrem nas instituições de saúde mental.

Que recursos a arte/educação poderia lançar para trabalhar com o mesmo acontecimento: uma proposta gráfica para ser realizada em um trabalho coletivo? Muitos, como já foi dito. E não caberia aqui desenvolvê-los, e sim, marcar que um profissional qualificado do campo das artes visuais poderia contribuir enormemente para a atividade que estava sendo proposta: desde preparar o espaço e o material que poderiam ser utilizados para tal atividade, de modo a respeitar a premissa de ser um trabalho coletivo e as demais intenções terapêuticas, até pensar em apresentar movimentos artísticos e artistas, com seus modos de fazer, de ver e de representar, para ampliar o conhecimento dos participantes do grupo; como por exemplo, o cubismo analítico que justamente trabalha com os vários pontos de vista possíveis de olhar para o mesmo objeto.

Assim, sob o ponto de vista da arte/educação, a oficina artística descrita foi bastante empobrecida, com poucos recursos e com pouca margem para a criação, por mais que consideremos que as intenções terapêuticas tenham sido contempladas, no sentido que a época moderna dava ao termo "terapêutico", ou seja, como uma forma de oferecer condições de uma (re)organização interna, de simbolizações e elaborações de conflitos psíquicos.

[5] Ao final dessa oficina, perguntei para Alessandra no que tinham pensado para propor a atividade. Alessandra, brevemente, responde que pretendiam fazer um trabalho coletivo a partir de um tema livre, para que pudessem se olhar, esperar a sua vez de fazer e trabalhar com categorias espaciais para poderem se localizar no espaço-tempo e organizar uma rotina: que estavam em uma atividade no CAPS, junto com outras pessoas, que todos iriam contribuir com uma parte do trabalho, que depois iria ter o lanche, que alguns iriam para outras atividades e outros já poderiam ir embora.

De qualquer forma, compartilho uma perspectiva da arte/educação que procura fomentar a experiência estética, entendida como um modo de conhecer pela sensibilidade, forma de conhecer que agrega as singularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, que parte da pluralidade, da diferença, do estranho e do inovador, influenciando na criação de novos modos de vida, novas formas de agir e pensar; inventando, dessa maneira, outras subjetividades. Assim, a arte/educação pode ser considerada *"uma ação que se legitima a partir de um determinado* ethos *(...), desenvolvendo a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos e no reconhecimento do outro e evitando os riscos da uniformização diante do universalismo"* (HERMANN, 2002:22).

A arte/educação contemporânea – pensada desse modo, ao buscar entrelaçar as dimensões estética, ética e política – oferece a arte como território de existência; sintonizando-se profundamente com os princípios antimanicomiais que orientam a Reforma Psiquiátrica brasileira. Mas esses efeitos só são alcançados quando se devolve a arte à arte/educação. É necessário que o profissional que conduza a oficina artística tenha formação no campo artístico e por formação não devemos entender titulação acadêmica, mas interesse e intimidade com conhecimentos artísticos, que se nutre dos saberes próprios da esfera artística, para poder transmiti-los com propriedade aos usuários dos serviços em questão.

As oficinas podem ser espaços de intercâmbios, de ampliação de relações, de expressão, permitindo que seus frequentadores localizem-se minimamente no tempo-espaço e compartilhem seus sofrimentos e conflitos; e concomitantemente podem ser espaços de ensino-aprendizagem e de mergulho no universo cultural e que, justo por isso, potencializem ainda mais os intercâmbios, a ampliação de relações, ofertando ainda mais recursos para a expressão de sentimentos e ideias. A arte é terapêutica, justamente porque ela não é terapia. Se utilizarmos as atividades artísticas como meios para se atingir fins terapêuticos, desvitalizamos a força da arte como campo de conhecimento humano e as próprias experiências estéticas dos usuários, inviabilizando a arte como território de existência e de possível enlace social; desarticulando, dessa forma, a arte dos ideais da Reforma Psiquiátrica.

A cena a seguir reforça a importância da arte/educação nas práticas de Saúde Mental e levanta outros aspectos que serão discutidos na sequência.

CENA 3:

A coordenadora Edith já vai logo me avisando: "Aqui a gente dá aula. Estamos ensinando o Impressionismo".

Como Edith estava ensinava o Impressionismo?

Esta oficina acontece nos fundos da instituição, numa espécie de quintal coberto. Há uma mesa comprida na qual se acomodam em média oito usuários. Sobre essa mesa, há uma pilha de revistas do tipo Como Pintar, isto é, revistas que oferecem uma espécie de receituário de como produzir determinada imagem tal como ela é representada na revista. Há o molde do desenho e também são indicadas as tintas que devem ser usadas e até os pincéis apropriados para cada parte da pintura. As imagens oferecidas nas revistas, (normalmente paisagens e naturezas-morta) foram feitas por artistas plásticos de formação acadêmica (tradicional-clássica/modelo belas artes) e que orientam a execução do quadro passo a passo.

Sigo a proposta que é feita aos usuários. Pego algumas revistas e escolho um modelo para executar o passo a passo. Informo à coordenadora: "Escolhi uma imagem". Como já estava no final do grupo (duração + ou – 2 horas), ela responde: "Ah, que bom! Na semana que vem, eu desenho para você numa tela".

Espontaneamente, falo: "Ah! É você que desenha para eles?".

Edith: "Desenho. Muitos não conseguem. Os que já têm um pouco mais de habilidade podem fazer sozinhos. Mas a gente sempre dá um tapinha, né?".

Nesse momento, Edith estava dando um “tapinha” na pintura de um dos usuários. O “tapinha” são interferências que mudam bastante as imagens feitas por eles, tornando-as mais de acordo com o modelo.

Ao ir interferindo na pintura, Edith vai dizendo ao usuário que a estava fazendo: “Está muito chapado, num plano só. A gente precisa ir sombreando mais um pouquinho aqui, para dar noção de profundidade”.

Sem ter consciência da concepção de arte que a embala, Edith reproduz um modelo tradicional-acadêmico de ensino da arte, incutindo valores do que entende que seja a arte, não instrumentalizando os usuários para que, de fato, tenham condições de fazer da arte um território de existência e de circulação no social. Distante das intenções impressionistas, Edith disponibiliza o recurso da cópia para os frequentadores da oficina, modelo acadêmico de ensino das artes, porque estas são suas referências artísticas. Em sua entrevista, quando pergunto quando começou seu contato com as artes visuais, Edith nos conta que seu interesse:

Edith: Começou há muito tempo (...) Eu fiz um curso de três anos e meio, porque eu sempre gostei de desenhar e pintar, só que a habilidade de pintura é técnica mesmo, então eu sentia necessidade da parte técnica e foi com uma professora, ela era inclusive da Belas Artes (...), e nós fazíamos uma vez por semana com ela durante três anos e meio. Por isso que foi sempre uma escolha mesmo, até por hobby...

Paula: Não era em função do trabalho?

Edith: Não.

Paula: Era pintura a óleo?

Edith: Pintura a óleo. E a técnica era impressionismo mesmo. E durante esse período, eu fiz alguns para vender, para coisas próprias, uma coisa muito pessoal, e pintei alguns quadros, hoje não pinto mais, só ensino os pacientes. Mas é muito interessante, eu acho muito rico, não é? Porque durante a própria oficina eles falam muitas coisas deles. Então, assim, eles vão misturando a questão da oficina, da técnica e vão falando conteúdos que dá uma profundidade muito grande (...). Embora a oficina seja para todo o cidadão, eles entram em uma coisa muito terapêutica (...). De falar as coisas, seus conflitos vivenciais, e fica uma coisa muito próxima porque eles sentem mais livres talvez para estar dizendo as coisas pessoais. Então eu sinto que realmente é uma oficina que enriquece muito.

Paula: Permite que você acompanhe mais de perto?

Edith: Mais de perto. E através da pintura você também vê a questão da organização mental, porque a pintura exige, principalmente quando tem técnica... Quando é livre, é uma coisa mais assim subjetiva, mas quando tem a técnica, por isso que eu priorizo essa questão da técnica, porque você enxerga bem a questão do momento desse paciente...

Paula: É um parâmetro?

Edith: É um parâmetro, é diferente quando você deixa muito livre, porque aí assim, hoje ele está mais agitado, não sei o que, mas o desenho vai sair extremamente subjetivo, na técnica você vê, por exemplo, você começa com um fundo, você vai vendo a perspectiva, então todo esse trabalho, as misturas das tintas, então tudo isso você já está vendo como um parâmetro realmente se ele está “agudizado” ou não, quando ele está “agudizado”, a concentração... Começa pela concentração, então tudo vai sendo alterado. Então, pela pintura você consegue até precisar quanto a “agudizão” piora. Eu acho fundamental a técnica em cima do trabalho terapêutico. Ela organiza mais e, realmente, você consegue ver a melhora ou da piora do paciente.

Paula: Eu vou fazer essa pergunta direta: é possível ensinar em uma instituição de tratamento, ensinar arte em uma instituição de tratamento?

Edith: Totalmente possível. Eu acho que até, além de ser um avanço, no meu ver o diagnóstico é mais preciso com a técnica, isso que eu queria enfatizar, porque uma coisa é o desenho livre, é uma pintura livre, que aí o paciente pode dar vazão, tudo bem, você dá para ele a questão da criatividade, mas o teu parâmetro em termos do diagnóstico e da precisão de como está esse paciente, a técnica instrumentaliza mais.

Paula: Então é como uma referência para pensar o diagnóstico, a situação do paciente?

Edith: Exatamente. Eu acho que é um instrumental imprescindível, eu confio em um trabalho de arte com técnica.

Paula: Me conta um pouco do seu contato com a arte... Você lembra do que aprendia na escola? Como eram as suas aulas de arte?

Edith: Então, eu sempre tive facilidade... Essa coisa de receber prêmio do "Dia da Árvore", de não sei o qêe, por causa dos desenhos. Então assim, eu sempre acabava sendo premiada com um diplominha, porque eu sempre tive facilidade na realidade e criatividade em termos da pintura.

Paula: Mas como eram as aulas? Você lembra?

Edith: Não (risos). Eu sempre tive facilidade pra além da escola.

Paula: Você acha que a escola incentivava práticas artísticas?

Edith: Não.

Paula: Tinha desenho geométrico? Arte era desenho geométrico? Você lembra se era assim que a sua escola abordava a arte?

Edith: Arte era desenho geométrico, mas eu sempre acabava escapando disso e me destacando por conta desta facilidade. Mas agora lembrando era mais desenho geométrico... usar o compasso, as angulações. Mas eu não ficava só nisso não. (risos) A arte tem a ver com essa questão da criatividade, e o que era tradicional sob os moldes tradicionais, eu acabava saindo um pouquinho e fazendo uma coisa diferente. Me desenvolvi por gosto mesmo. Gosto de arte desde pequena.

Paula: Tanto é um gosto que a proposta da oficina partiu de você, né?

Edith: Sim.

Paula: A oficina de pintura, nesse formato?

Edith: Porque eu acreditava que a questão da pintura é uma forma que centraliza, porque nós fazemos grupos cooperativos de outra forma em hospital psiquiátrico, e esses grupos cooperativos, eu via que era muito estanque, então eu achei que a arte possibilita não só criação, mas uma... Ampliar os horizontes, arte faz muito isso, amplia os horizontes, e através dos pacientes que eram muito estanques, porque o esquizo acaba ficando muito... Tudo nele é assim, preso. Ele é o problema da casa e acaba sendo bode expiatório de muitas vezes, então ele sempre acaba entrando em lugar muito estanque, e eu acho que a pintura, a arte em si faz com que ele saia um pouco desse lugar, e ele enxergue, se enxergue de uma outra forma, por isso que foi inserida a arte... Uma que eu tinha uma adoração pela questão da criação e tal, mas não só isso, mas por conta dessa questão de sair desse foco.

Além do aspecto terapêutico que sempre retorna com bastante ênfase no discurso de Edith, neste momento, interessamos destacar que a entrevista de Edith traz significativos elementos para pensarmos sua formação artística tanto em termos da educação formal como informal. Edith, que tem por volta de 50 e poucos anos, não se recorda muito de suas aulas de arte na escola. Lembra-se vagamente do uso de compasso e angulações e de um prêmio que recebeu por desenhar muito bem, habilidade que não desenvolveu na escola e sim, por gosto (o que pode sugerir um processo auto-didático) e depois, pela oportunidade de aprender a técnica da pintura com uma professora

da Belas-Artes, fora da escola. Edith é uma boa representante da tendência pré-modernista de ensino da arte no Brasil: cresceu em meio a referências artísticas e educacionais que giravam em torno do amálgama do neoclassicismo, do liberalismo e do positivismo. O desenho geométrico, abordado na escola, a fim de incentivar a destreza manual e preparar para outras disciplinas (como matemática e geografia) e, o modelo acadêmico da Belas-Artes, provavelmente, o ideal de representação artística valorizado em seu meio, mas que não era ensinado nas escolas, sendo que para desenvolver-se neste sentido; Edith, por gosto e por conta própria, procurou a professora de Belas-Artes. Esta lhe ensinava a técnica da pintura impressionista tal como ela ensina aos usuários da instituição que trabalha: oferece revistas de "como pintar" que trazem moldes de desenho e gabarito que indica para cada área desenhada a cor e o pincel que se deve usar.

Edith reconhece problemas nas representações plásticas dos usuários, corrigindo perspectivas, sombreando melhor determinadas áreas para dar noção de profundidade. Para os parâmetros da arte/educação contemporânea toda atividade artística acima descrita é discutível. Edith não compreendeu o impressionismo para poder ensiná-lo. A questão da luz, do instante, da pintura ao "ar livre" e mesmo a ideia de planaridade (tão cara para a arte moderna), características deste movimento artístico, não foram trabalhadas. Edith não sabe a respeito destes aspectos estilísticos e de seus artistas a ponto de anular as diferenças entre, por exemplo, Monet e Rembrant (todas as imagens contidas nas revistas eram para ela indiscriminadamente impressionistas).

Não há "erro" nenhum em se ensinar artes visuais a partir de valores neoclássicos ou de qualquer outro, o que é questionável é não se ter consciência que este é um dos muitos modos de se transmitir conteúdos artísticos, que estes valores veiculam uma concepção de arte possível e não a concepção de arte. Porém, Edith – tal como a maioria da população brasileira e, neste sentido, tanto profissionais como usuários se equivalem, porque mesmo que uma pessoa tenha tido condições de atingir o ensino superior, não há garantia de que tenha um bom esclarecimento do universo da arte – não teve acesso a uma considerável educação artística e estética. O ensino das artes no Brasil, como acompanhamos anteriormente, foi renegado: gerações e gerações foram prejudicadas na aquisição, institucionalmente organizada, de bens artísticos ou culturais, de capital cultural.

> Contra a ideológica carismática que instala a oposição entre a experiência autêntica da obra de arte como "afeição" do coração ou compreensão imediata da intuição, por um lado, e, por outro, os procedimentos laboriosos e frios comentários da inteligência, passando sob silêncio as condições sociais e culturais que tornam possível tal experiência e tratando, concomitantemente, como graça de nascimento a virtuosidade adquirida por uma longa familiarização ou pelos exercícios de uma aprendizagem metódica, a sociologia estabelece, do ponto de vista lógico e, ao mesmo tempo, experimental, que a apreensão adequada da obra cultural e, em particular, da obra de cultura erudita, pressupõe, a título de ato de decifração, a posse da cifra que serviu para codificá-la. (...) Daí, segue-se que a apreensão da obra de arte depende em sua intensidade, modalidade e própria existência do controle que o espectador detém do código genérico e específico da obra (ou seja, de sua competência artística) e é tributário, em parte, do treino recebido na escola; ora, o valor, a intensidade e a modalidade da comunicação pedagógica, encarregada, entre outras funções, de transmitir o código das obras de cultura erudita (ao mesmo tempo que o código segundo o qual se efetua tal transmissão) dependem, por sua vez, da cultura (como sistema de esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação, historicamente constituído e socialmente condicionado)

> recebida do meio familiar pelo receptor e que está mais ou menos próxima – tanto em seu conteúdo, quanto em relação à atitude relativamente às obras de cultura erudita ou à aprendizagem cultural que ela implica – da cultura erudita transmitida pela Escola e dos modelos linguísticos e culturais segundo os quais a Escola efetua tal transmissão (...) compreende-se como é difícil quebrar o círculo que faz com que o capital cultural leve ao capital cultural (BOURDIEU e DARBEL, 2007: 110-111)

Ora, saber voltado para poucos iluminados ou elitizados; ora, saber inútil (sem aplicabilidade prática capaz de gerar capital) e ora, espaço da liberdade (no qual não se tem regras e no qual uma suposta expressão espontânea é valorizada) a arte e seu ensino foram, historicamente, pouco investidos ou negligenciados no sistema escolar brasileiro (não por um acaso, já que serviu – e ainda serve – como manutenção de processos de exclusão e elitização no campo artístico). Perdido em meio a tantas possibilidades e a nenhuma ao mesmo tempo, sobra ao cidadão comum – como é o caso de Edith – fragmentos, opiniões soltas e preconceituosas sobre o fenômeno artístico.

Como Edith, outros profissionais reforçam certas concepções de arte e de seu ensino, sem se darem conta do que estão fazendo. Por exemplo, o método da livre expressão é recorrente nas práticas e nos discursos dos profissionais, mas comparece de maneira distorcida, esvaziando a experiência estética. Os usuários, que normalmente tem pouca intimidade com o material e a proposta ofertada, ficam sem referências visuais: não se fala a respeito do trabalho de artistas, não se leva imagens para serem apresentadas, analisadas e contextualizadas, não se aprofunda em determinada técnica, não se apresentam outras. Mecanicamente, entram, fazem qualquer coisa (porque tudo é válido), limpam, guardam o material e vão embora. As falas a seguir ilustram esta tendência.

"Eu procuro não interferir na produção" (sic);

"O importante é que eles usem a argila para se expressar" (sic);

"O material tá ali para eles usarem como quiserem, como acharem que devem" (sic);

"A argila tem essa coisa livre que é bastante interessante. O paciente consegue ir fazendo a atividade da maneira que ele consegue, do jeito dele ... E tem a questão da expressão mesmo. Dificilmente a gente direciona para fazer alguma coisa. Às vezes, a gente começa a fazer alguma coisa e daí todos fazem o mesmo ... que não é legal. Então, a gente procura deixar livre mesmo, a projeção mesmo" (sic).

O ponto principal que se precisa ressaltar é que boa parte dos profissionais entrevistados conhecem muito pouco do universo das artes visuais, porque não tiveram oportunidade de explorar mais este campo do conhecimento humano. Tiveram uma formação artística fragmentada, lacunosa e restritiva, não por falta de interesse ou empenho pessoal, mas porque havia todo um sistema político-educacional que desdenhou a arte: de forma geral, nas escolas, a arte ocupava estrategicamente uma posição secundária em relação às demais disciplinas curriculares e fora da escola, geralmente não havia espaços (como museus e galerias) que tentavam tornar a arte mais acessível a todo e qualquer cidadão, pois tal como BOURDIEU (2007:168) constatava: *"(...) à semelhança da oposição entre o sagrado e o profano, o mundo da arte coloca-se em oposição ao mundo da vida cotidiana: a intocabilidade dos objetos, o silêncio religioso imposto aos visitantes, o ascetismo puritano dos equipamentos, sempre raros e pouco confortáveis, a recusa quase sistemática de toda didática"*.

Como não teve tempo nem substância para desenvolver-se no campo das artes, o cidadão comum (como é o caso de muitos profissionais que coordenam as ações nas oficinas), reproduz discursos esvaziados sobre o fazer ou o fruir artístico e com isso, sem o saber, reduplica os preconceitos e as limitações, não oferecendo reais

condições para os usuários apropriarem-se da arte como recurso de expressão e comunicação cultural; realizando, na verdade, uma pseudodemocratização e inclusão social através da arte.

Dos quinze profissionais entrevistados (que coordenam as oficinas artísticas), apenas cinco (dentre eles, Edith e Alessandra) estudaram arte fora do âmbito escolar, sendo que apenas uma (Bárbara), destes cinco profissionais, buscou consolidar uma formação mais abrangente nas artes visuais, engajando-se (ao longo da vida) em vários cursos de diferentes linguagens e técnicas artísticas (como desenho, pintura, xilogravura, cerâmica e outras), procurando também estudar história da arte, além de ter uma frequentação considerável em museus ou exposições, tendo uma intimidade maior e melhor com as produções artísticas modernas e contemporâneas. Os outros quatro, apesar do interesse genuíno pelo campo artístico, até onde se pôde apreender através das entrevistas, tiveram uma formação que podemos considerar restrita às questões de ordem técnica, ligada aos padrões acadêmicos de representação.

Bárbara é uma exceção, porque, tal como nos sugere BOURDIEU (1996/ 2011), tinha um "habitus"[6], conceito cunhado pelo sociólogo, entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos , que tornou favorável seu contato e investimento nas artes, além de sinalizar claramente o fato fundamental de ter tido bons professores, como podemos acompanhar em sua entrevista, aspecto que reforça a importância da escola nos processos de democratização (não só da arte como outros âmbitos do conhecimento humano.

Bárbara: Eu sou do grupo escolar, ginásio e colegial ... Eu sou do tempo da admissão! Sabe o que é admissão?

Paula: Era para entrar no colegial, né?

Bárbara: Não, colegial nada! Era para entrar no ginásio!

Paula: Nossa, no ginásio!?

Bárbara: Do grupo para o ginásio.

Paula: Nossa! Faz tempo! (risos). E como que eram suas aulas de artes nesse período? Você se lembra?

Bárbara: Eu lembro. Eu desde o jardim da infância ... Primeiro, eu fui uma criança que brincou muito, brincava muito, tinha quintal, tinha balanço, tinha bicho, e eu acho que eu tive uma mãe que me estimulou bastante, minha mãe tocava piano. Então, tinha instrumento musical. Eu podia fazer comidinha no quintal com barro, eu mexia com barro, eu fazia panelinha de barro, e eu sempre inventei muito. Eu sou a filha mais velha, então eu inventada e os outros meus irmãos iam atrás, então eu lembro muito disso, e no jardim da infância, imagina a infância!... Eu lembro!... Eu tenho esses trabalhos por isso que também acho que ajudam a lembrar... Eu gostava muito, só que era... Hoje olhando, era uma coisa bem de colar coisinha, de costurar, era bem dirigido, mas aí acho que eu tinha uma compensação, eu tinha essa coisa bem dirigida na escola em que eu tinha uma habilidade, então eu tinha um destaque por causa disso, e na minha casa era uma coisa mais livre. Depois no

[6] Sobre o conceito de "habitus": "As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhe são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte da sua natureza" (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006:30)

grupo escolar a arte quase não apareceu, tinha a coisa de pintar mapa e pintar desenhos que eram reproduzidos, mimeografados: o dia do soldado, dia da bandeira, dia da páscoa...

Paula: De pintar o desenho que já vinha pronto.

Bárbara: É. Aí no colégio... Só que eu sempre gostei muito de desenhar, então eu lembro, principalmente férias de inverno, eu tinha uma amiga que também gostava muito de desenhar, e a gente passava as férias desenhando, eu tenho cadernos e cadernos de desenho e de pintura, e eram duas coisas que eu fazia nas férias: desenhar e soltar pipa. Quando eu vou para o colégio... Só que daí tinha uma professora, isso também foi muito legal, uma professora de música, era colégio público, mas era o colégio, tive uma professora de música muito legal, e que uma vez por mês fazia uma aula de confraternização onde você podia manifestar através de qualquer expressão artística, qualquer coisa para a classe, para o grupo, e era um trabalho de grupo, então a gente inventava peça de teatro, a gente inventava mural. Eu fiz um jornal, eu tinha onze anos de idade, outro dia eu peguei e falei "que bonitinha que eu era", era um jornal e a reflexão de uma criança a partir de acontecimentos, então eu falava da enchente, e eu desenhei a enchente tudo, fiz as manchetes, e isso foi para a aula de confraternização, e você olha e fala assim é tão atual, porque é o mesmo problema que a gente vive hoje, só que a partir da visão de uma criança. Então teve essa professora que foi super marcante, porque era uma festa, e ela possibilitava isso, apesar da gente ter que com ela cantar os hinos, aquela coisa bem de ditadura ainda militar...

Paula: Educação moral e cívica.

Bárbara: É. Mas aí ela pelo menos uma vez por mês tinha essa outra possibilidade, que às vezes a gente articulava fora da escola o mês inteiro para poder fazer a festa, o dia da confraternização. E depois no colégio, e também um ensino público de muita qualidade, eu tive dois professores que foram fundamentais assim, um professor de português que fez a gente ler Camões com prazer e todos os clássicos da literatura brasileira, e uma professora de literatura também, e que daí ela era uma... Tinha uma incoerência porque ela era da TFP, Tradição, Família e Propriedade, era uma mulher linda, mas que se cobria até os pés, com toda uma fachada bem quadradinha, e que abria a boca era um poço de conhecimento, principalmente de arte, então ela me apresentou para esse universo assim da arte virtual, que nem era virtual, ela trazia livros, retro-projetores, me mostrando e mostrando para as pessoas museus, e fazendo essa conexão da arte com contexto social e cultural das épocas, então esses dois professores foram muito marcantes assim, eu acho que determinaram... Me influenciaram nas minhas escolhas futuras.

Em função destas vivências e de certas disposições sociais, as propostas artísticas organizadas por Bárbara e por Yara (parceira de Bárbara nas oficinas) eram substancialmente mais atraentes em termos de ensino-aprendizagem da arte. A primeira oficina que participei, sob coordenação desta dupla, já indicava o tom diferenciado que tinha em relação às outras instituições pesquisadas. Tratou-se de uma ação simples, mas cheia de descobertas e reflexões.

CENA 4:

Primeiro encontro: acolhimento e interesse verdadeiro sobre o percurso de vida daqueles usuários. Todos se apresentaram e contaram como ficaram sabendo da oficina de artes plásticas. Explica-se também os propósitos de um CECCO e da oficina em questão. Material preparado para a atividade é distribuído pelo grupo: papel sulfite, prancheta e lápis.

Como primeiro exercício é proposto que desenhem "de cabeça" uma árvore. Em seguida, aproveitando o dia ensolarado em um parque, convida-se o grupo para irem a uma árvore (...), indicada pelas coordenadoras. Em torno desta árvore, pede-se aos participantes que olhem atentamente para essa árvore: seu tamanho em relação as outras, em relação às pessoas, para a forma de sua copa e como ela se ramificava, observassem o tronco, as folhas e em seguida deu-se a seguinte instrução, como em um jogo ou uma brincadeira: "Eu vou ficar com o relógio contando o tempo. Primeiro, terão 15 minutos para desenhar esta árvore. Depois, em outra folha, terão 10 minutos para desenhar a mesma árvore. Depois, em outra folha, mais 5 minutos,

depois 2 minutos e depois 1 minuto. Quando eu falar 'parou' tem que parar ... Não vale continuar. Para do jeito que está o desenho".

Risos e comentários receosos. Começa o jogo.

Pouco a pouco os usuários vão ficando mais concentrados na atividade. Para aqueles casos considerados mais delicados, as coordenadoras ofereciam mais contingência. Ao final do exercício proposto, em um clima amistoso, excitados com o que tinham vivido, falavam entre si como tinha sido suas experiências.

Bárbara e Yara, pacientemente, pegam os desenhos feitos por cada um dos usuários e os comentam um a um, comparando a árvore imaginada com a árvore real. Pedem que o grupo participe, dizendo o que achou do desenho do colega ou que expresse algo sobre o seu (dificuldades, do que gostou e não gostou).

Todos saem agradecidos da oficina.

Nas oficinas subsequentes observadas, Bárbara e Yara sempre muito respeitosas e acolhedoras com todos do grupo, propunha experimentações artísticas variadas com o desenho, a pintura, a colagem e o estêncil, frequentemente trazendo trabalhos plásticos de artistas e de usuários anteriores, convocando a participação de todos para que os comentasse. Comparativamente as demais oficinas observadas, as oficinas coordenadas pela dupla em questão eram mais propositivas e dinâmicas. Promovia-se um espaço de expressão, de criação, de trocas, de interação, sem perder de vista a arte como campo de conhecimento.

As experimentações artísticas que Bárbara e Yara apontam para ações educativas promissoras que, agregadas à outras formas de intervenções psicossociais, podem de fato promover espaços de experiências estéticas que dêem condições mais embasadas e concretas de pertencimento e enlace social pela via da arte.

Mas situações, como a descrita acima, são raras nas unidades de saúde mental. Sucintamente, os profissionais que conduzem as oficinas artísticas são, em sua grande maioria, da área da saúde e pouco familiarizados com a arte, porque tiveram uma educação artística escolar precária, na qual o ensino da arte era desconsiderado ou restrito ao desenho geométrico ou ao método da livre-expressão mal interpretado como mero *laissez-faire*. Em geral, nos profissionais da saúde que por gosto ou interesse pessoal, procuraram formação artística fora do âmbito escolar, prevalece a concepção de arte enquanto *mimesis* da realidade, de representação clássica de equilíbrio e harmonia (que ironicamente, apesar de ser o padrão artístico valorizado e demandado, não tiveram chance de desenvolvê-lo ou não obtiveram o instrumental necessário para atender a este ideal artístico). Assim, é desta forma restrita e fragmentada que a transmissão dos conteúdos pertinentes à arte visuais circulam nas instituições de tratamento. Vale mais uma vez frisar que não se trata de uma crítica aos profissionais em si (que trabalham com aquilo que têm, com aquilo que podem) e sim, ao fato de que o ensino da arte foi desconsiderado ao longo da história, tal como foi a loucura.

3.4. LIMITES E POTENCIALIDADES DA ARTE/EDUCAÇÃO NA SAÚDE MENTAL

> *"Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e...e...e'."* (DELEUZE e GUATTARI, 2004 [1980])

Para dar continuidade as reflexões, início com o relato de uma observação de campo:

CENA 5:

Hora da oficina de argila. Os participantes, conforme chegam, sentam-se ao redor da mesa. Cada um recebe um pouco de argila e a proposta é que cada um faça o que quiser. Silêncio, não conversam entre si. Todos muito ensimesmados. Há uma cantoria de outros usuários do lado de fora que parece envolver também a oficina de argila.

Todos parecem estar fazendo suas próprias produções (mas também não), parece que embalados pela cantoria (mas também não). Há um clima de passividade e alienação como se não estivessem lá. Chega a paciente Solange, que se recusa a sentar na mesa com os demais. Fica sentada numa cadeira distante. Um dos coordenadores leva um pouco de argila para ela que, inicialmente, recusa-se a pegar. Depois de muita insistência, Solange pega um punhado e começa a amassar a argila de maneira mecânica, sem nem olhar para o que tinha nas mãos.

Cláudio (um dos coordenadores): "O que você está fazendo, Solange?" (com a intenção de fazê-la se atentar à atividade, à argila que amassava de maneira indiferente)

Solange: "Biscoito."

Vanessa (outra coordenadora): "Hum que delícia! Um biscoito ia bem agora, com um cafezinho."

Depois de um tempo, quando um dos coordenadores está olhando para ela, Solange engole seu biscoito literalmente.

Se analisarmos esta situação a partir da perspectiva do ensino da arte, podemos dizer que a proposta oferecida relacionava-se com parâmetros modernistas. Porém, não podemos dizer que estão usando o método da livre-expressão, pois os coordenadores desta oficina não possuem contatos com os métodos de ensino da arte para estarem o empregando. Há uma concepção de arte expressionista, embasando esta atividade sem, contudo, que os profissionais tenham clareza que estão se utilizando dela e que esta é uma, entre outras, concepção artística; pois, como já tivemos chance de salientar, em sua grande maioria, as várias gerações de profissionais que hoje coordenam as oficinas não tiveram acesso a uma educação artística realmente rica e esclarecedora em seus percursos escolares. Valem-se da atividade artística como estratégia clínica, sem terem consciência do por que e como, ao longo da história, a tendência expressionista encontrou terreno nas instituições de saúde mental.

Os profissionais da saúde conhecem os trabalhos importantes de Osório Cesar e de Nise da Silveira, mas não os relacionam com um momento histórico característico que os engendrou; assim como, apesar de conhecem bastante os preceitos da Reforma Psiquiátrica, não os repensam dentro do cotidiano específico das oficinas artísticas na contemporaneidade. Não há, de uma maneira geral, uma reflexão mais profunda de como seria o trabalho com as artes em nosso novo contexto histórico. Assim, se pautam em práticas artísticas e clínicas do começo do século passado nas oficinas, sem saber o que estão propondo (e este é o ponto crucial). Não que há um "erro" nestas práticas e que não se possa trabalhar artisticamente segundo ideais modernistas, por exemplo; mas o que pretendo salientar é que por não conhecerem de maneira ampla o campo da arte, os coordenadores reproduzem, sem questionar, o que aprenderam. Porém, o que aprenderam - normalmente (já que se trata de uma questão histórica

do ensino das artes) - são concepções e fazeres artísticos confusos e restritos. Um arte/educador, embora com limitação em relação às implicações clínicas da oficinas, no que se refere à arte, poderia ampliar os horizontes dos participantes.

Sem dúvida, os trabalhos pioneiros com as artes que foram desenvolvidos no Juqueri e em Engenho de Dentro foram práticas exemplares na época em que ocorreram, sendo que o uso da arte como recurso terapêutico, quando comparado à outros métodos que até então existiam, representou um avanço nas práticas asilares, restituindo a possibilidade de expressão da loucura através de um olhar mais humanizado e digno para seu acompanhamento. Mas, o êxito destas experiências deveu-se também ao fato de que encontravam eco no campo artístico, respondendo diretamente aos seus anseios, pois a arte moderna estava rompendo com os ideais acadêmicos, procurando afirmar-se como atividade libertadora e transformadora. Assim, genericamente, hoje os profissionais valem-se da atividade artística baseada na livre-expressão (ou, como já vimos, de métodos acadêmicos), sem repensarem se é desta forma que, na atualidade, encontrarão diálogo com a arte contemporânea e, consequentemente, com o social (por mais que possamos relativizar que, também por conta de uma formação escolar artística precária, o próprio social também tenha dificuldades de apreender e usufruir da arte contemporânea e da arte como um todo)[7].

É justo neste ponto que os procedimentos próprios da arte/educação podem colaborar com as oficinas artísticas: realizando a mediação necessária entre os usuários com o universo das artes visuais, articulando o fazer, a leitura e a contextualização de obras. Não se produz arte e nem se frui arte espontaneamente. Isto não quer dizer que a arte seja destinada a poucos entendidos no assunto e sim, que todos têm condições de se apropriar do campo artístico desde que lhes dêem os requisitos – através de um processo de ensino e aprendizagem – para se desenvolverem neste sentido; democratizando, de fato, a arte.

> É uma opinião antiga e fundamental que uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas independentes da idade, status ou educação (...) todas as pessoas podem entender e sentir prazer com a obra de arte porque todas têm algo de artístico dentro de si (...) existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimentos (...). Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é mais artista dentre todos os animais, também é certo que esta inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é um saber conquistado através do trabalho (BRECHT apud KOUDELA, 1991: 110)

Ou seja, um saber conquistado através do trabalho que nada mais é que um contato prolongado e substancioso com os materiais e técnicas, conhecendo os objetos artísticos, seus artistas e movimentos artísticos. Um trabalho que para amadurecer precisa de acompanhamento, orientação e interlocução de outras pessoas que construíram sua formação a partir destes mesmos contatos e exercícios artísticos. Descrevendo, analisando e discutindo as características formais e históricas dos trabalhos de artistas bem como de seus próprios trabalhos e dos outros participantes, *"mobilizamos transformações em nossos*

[7] Como pudemos acompanhar na história do ensino das artes no Brasil, desenvolvida no capítulo segundo, gerações foram prejudicadas em seu contato com a arte. Portanto, a dificuldade com o campo da arte não se restringi aos profissionais da saúde, sendo um desafio reverter essa situação como um todo, o que reforça a ação social do arte/educador (dentro e fora das instituições de saúde mental).

saberes alcançando novos 'patamares' de entendimento no campo da arte e da sua história (...) Espera-se também que, ao estudarmos a arte de um modo mais competente, mais totalizante, entendendo as suas diversas conexões possamos deixar nossas atitudes ingênuas e fragmentadas em relação às manifestações artísticas, e dar lugar a uma evidente compreensão da arte em sua história" (FERRAZ e FUSARI, 2010: 141).

Porém, há um argumento forte entre os profissionais da saúde que aponta para a desorganização psíquica que muitas vezes se encontram os usuários, que de tão caótica e frágil, inviabiliza um trabalho mais aprofundado com as artes, como se não tivessem condição interna de dar conta de um conteúdo que para eles, naquele momento, não tem nenhum sentido. De fato, por vezes, o sofrimento psíquico é tão intenso que realmente fica complicado exigir um contato maior com a realidade, com o outro, com aquilo que estão fazendo. Nestas condições, o importante é oferecer um contato contingente e significativo com as artes, podemos dizer mais próximo das concepções modernistas de arte, pois estas tinham viés terapêutico – ou seja, tinham um entendimento que a atividade artística expressiva podia ser uma forma de simbolizar e elaborar sofrimentos psíquicos). Em situações angustiantes ou disruptivas, os usuários precisam de outra acolhida, de outro cuidado, mesmo que estejam em uma oficina artística e o arte/educador nem sempre tem instrumentos para lidar com essas situações-limites, sendo absolutamente fundamental o olhar de um psicólogo, de um terapeuta ocupacional, ou de outro profissional da saúde para dar suporte ao usuário. Nestas condições, a atividade nas oficinas terá outro contorno, mais expressivo do que artístico, respeitando o momento delicado que o usuário está vivendo. Lidar com um grupo de psicóticos graves (com as apatias, as ausências, as persecutoriedades, etc.) é uma tarefa difícil, a qual o arte/educador terá suas limitações, pois não teve (a princípio) uma formação voltada para a dimensão subjetiva.

Como foi presenciado algumas vezes na pesquisa de campo, simplesmente sentar do lado, dividir o uso de uma mesma tinta, fazer algum comentário ou até mesmo olhar para uma pessoa, pode gerar uma situação de conflito difícil de ser manejada. Não que situações como estas devam ser evitadas, mesmo porque a equipe de profissionais, valendo-se dos pressupostos antimanicomiais, não pretende ter um controle acirrado, cerceando as manifestações dos usuários. A equipe trabalha justamente com essas situações, com as dificuldades e sofrimentos pelos quais os usuários vivem: esse é o material do trabalho clínico que, nem sempre, o arte/educador tem condições de manejar. Portanto, são importantíssimas as parceiras entre o olhar clínico e estético nas oficinas artísticas. É importantíssimo que o arte/educador se intere dos entendimentos e das intervenções de natureza clínica bem como, o profissional da saúde, na medida do possível e de seu interesse, também compreenda os fazeres e saberes próprios da arte.

Estas trocas entre profissionais de diferentes formações são fundamentais e desejadas nas novas práticas em Saúde Mental. Porém, uma formação não deve imperar ou obliterar a outra. Se assim for, está se reproduzindo a ideia, que circulava ainda em meados do século XX, de que a loucura é assunto ou domínio de uma especialidade (no caso, era a especialidade médica, que transformou a loucura em doença). Trata-se de uma proposta desafiadora: é ideal que o arte/educador tenha sensibilidade e disponibilidade interna para lidar com tudo aquilo que a loucura pode despertar ou provocar, sem adotar o olhar clínico e sem perder de vista suas intenções primeiras nas oficinas artísticas, a saber: proporcionar o contato rico dos usuários com as artes, para que estes possam desenvolver suas capacidades estético-artísticas e assim, terem condições reais de se apropriarem da arte como "território de existência", campo (não-exclusivo, mas por excelência) da "experiência estética" e capaz de enlace social.

Porém, no cotidiano institucional, existem dificuldades de se conciliar esses vários olhares profissionais, fazer com que esses saberes dialoguem, sem que haja o predomínio de nenhum deles. Por desconhecimento ou até mesmo por receio de se gerar uma crise no usuário, a qualidade da atividade artística fica em segundo plano, tornando-se mais uma vez, mera atividade ocupacional e terapêutica. Há um discurso, afinado com os ideais

antimanicomiais, que versa sobre a importância da presença da arte nestas instituições, que afirma a composição de saberes no trabalho com a loucura, mas na prática a vertente "psi" ganha predominância e o olhar estético-artístico é menosprezado. Isto fica evidente, pelo simples fato de serem raras as contratações de arte/educadores, pela falta de espaço e material adequado, pelo fato de profissionais que tiveram uma formação artística precária se sentirem autorizados a conduzir as atividades artísticas.

Em parte, esta dificuldade reside na excessiva compartimentalização dos saberes que traz barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber. Não são olhares excludentes: não se trata de ser ou uma coisa ou outra e sim, ser uma coisa e outra, e outra, e outra. É contar com e trabalhar com a multiplicidade de olhares. Guattari, a partir da experiência da La Borde, cunhou e procurou explorar a noção de transversalidade nas práticas institucionais na tentativa de superar esta fragmentação dos saberes. *"A transversalidade é uma dimensão que pretende superar dois impasses"*, nos sugere GUATTARI (2004:111), *"quais sejam, o de uma verticalidade pura e de uma horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos"*. Em outras palavras, a transversalidade pretende se opor à verticalidade que encontramos, por exemplo, nos organogramas de uma estrutura piramidal que pressupõem hierarquias e à simples horizontalidade na qual os diversos olhares perdem a sua singularidade de intervenção.

A transversalidade apoia-se no paradigma rizomático de construção do conhecimento. A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: uma grande árvore, cujas raízes devem estar fincadas em solo firme, com um tronco sólido que se ramifica em diversos galhos. Embora seja uma metáfora abrangente, o paradigma arborescente representa uma abordagem cartesiana do conhecimento e da realidade e implica em uma hierarquização do saber, como forma de regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento sem, contudo, permitir que esses galhos, especializações do conhecimento, possam se conectar. Deleuze e Guattari afirmam:

> O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, un certain nervous system (DELEUZE e GUATTARI, 2004 [1980]:25)

A perspectiva arbórea remete à unidade; o rizoma, por outro lado, remete à multiplicidade. O caule rizomático ou radiciforme de alguns vegetais, formando uma miríade de pequenas raízes que se emaranham, representa a relação das variadas áreas do saber, formando um complexo acentrado de múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, rompendo com a hierarquia estanque do modelo arbóreo. A noção de transversalidade, desta forma, aponta para o reconhecimento da pulverização, para o respeito às diferenças, construindo intercâmbios entre saberes, buscando não integrá-los artificialmente.

> Chamamos de transversalidade o grau de abertura que garante às práticas de saúde a possibilidade de diferenciação ou invenção, a partir de uma tomada de posição que faz dos vários atores sujeitos do processo de produção da realidade em que estão implicados. Aumentar os graus de transversalidade é superar a organização do campo assentada em códigos de comunicação e de trocas circulantes nos eixos da verticalidade e horizontalidade: um eixo vertical que hierarquiza os gestores, trabalhadores e usuários e um eixo horizontal que cria comunicações por estames. Ampliar

> o grau de transversalidade é produzir uma comunicação multivetorializada construída na intercessão dos eixos vertical e horizontal(BENEVIDES e PASSOS, 2005:393).

O rompimento com a verticalidade, proposta pela noção de transversalidade, é mais assimilado pelos profissionais da saúde; mas a oposição à horizontalidade dá margem a equívocos, pois não se trata de igualar os saberes; como se, por exemplo, a intervenção de psicólogo tivesse a mesma natureza ou o mesmo efeito de uma intervenção que um arte/educador pode realizar. A transversalidade reconhece as diferenças de perspectivas, a singularidade de cada olhar e, não hierarquizando, constrói outro modo de se trabalhar com a loucura, a partir desta heterogeneidade de pontos de vista e relações. O que ocorre é que normalmente se interpreta a horizontalidade como a indiferenciação entre saberes, o que autoriza um assistente social, nutricionista, terapeuta ocupacional (ou outro profissional) a dar conta de um trabalho com o universo das artes que, no entanto, desconhece.

Este entendimento enviesado da transversalidade nas instituições de tratamento enfraquece o encontro com a dimensão estético-artística que as oficinas podem proporcionar aos usuários. A arte/educação é um campo de saber singular que deve, com outras especialidades de saber, compor uma nova forma de trabalhar na saúde mental.

Retomemos a cena com a qual iniciamos este subcapítulo (oficina de argila e da usuária comendo seu "biscoito"): podemos dizer que, a princípio, o arte/educador não teria a formação necessária para lidar com as dificuldades psíquicas e relacionais de cada usuário. Certamente, o arte/educador (na verdade, como qualquer outro profissional, mesmo que seja do campo clínico) teria embaraços ou limitações em manejar situações como esta da ingestão do "biscoito", por exemplo. Mas também certamente, o arte/educador teria condições de "ventilar" a atividade com a argila, no caso; potencializando a oficina ao trazer elementos que pudessem ampliar seus conhecimentos artísticos; pois, em certa medida, podemos pensar que a apatia dos usuários estava relacionada com uma proposta que não despertava seus interesses, que era desanimadora; e não por conta de uma desorganização psíquica dos participantes. Inclusive, conforme o caso, mesmo quando um usuário está em um estado muito descompensado (ou "agudizado", como Edith nomeou situações de crise ou muito difíceis), talvez a atividade artística seria uma forma de tirá-lo de seu isolamento, de suas compulsões mortíferas, de seus pensamentos torturantes, chamando-o para a relação com o outro, com o novo, de oferecer-lhe meios de expressão e possíveis ganchos com a vida.

3.4 Dimensão clínica e extraclínica: Arte/educação como terapia?

> *"(...) os artistas são como os filósofos, têm frequentemente uma saudezinha frágil, mas não por causa de suas doenças nem de suas neuroses, é porque eles viram na vida algo de grande demais para qualquer um, de grande demais para eles, e que pôs neles a marca discreta da morte. Mas esse algo é também a fonte e o fôlego que os fazem viver através das doenças do vivido (o que Nietzsche chama de saúde). 'Um dia saberemos talvez que não havia arte, mas somente medicina'."*
> (DELEUZE e GUATTARI, 1992)

Como se procurou esclarecer, a arte começa a fazer parte do tratamento em Saúde Mental a partir do início do século XX, quando de mera ocupação do tempo para os asilados tornou-se instrumento de diagnóstico e terapêutica, ou seja, tornou-se – segundo as formulações possíveis de serem pensadas e formuladas na época – uma das formas de se curar a doença mental.

Os termos "terapia" e "cura" são, de certa forma, polêmicos na contemporaneidade, pois – além de estarem remetidos a ideia de doença – pressupõe que existe um padrão externo (como referência correta ou ideal de

subjetividade) e a terapêutica pretende oferecer condições para que o sujeito aproxime-se do que se julga ser normal. O normal diz respeito à maioria, isto é, aos modos de pensar, sentir e agir com que a maioria das pessoas conduz suas vidas. O ponto problemático é que estas formas de vida consideradas normais não estão livres de condicionamentos morais e biopolíticos. Nortear-se pelo normal implica dizer que todos os outros modos de vida possíveis são desvios que precisam ser redirecionados àquilo que se considera normal, dicotomizando as experiências entre corretas e erradas, boas e más, doença e saúde etc.

A partir do início do século XX, alimentada pelo mesmo solo epistêmico que permitiu o surgimento das vanguardas artísticas, o campo da saúde mental começou a desenhar outros contornos para abordar a loucura, relativizando os imperativos da razão e devolvendo a possibilidade de expressão da loucura. Paulatinamente, como pudemos acompanhar no primeiro capítulo, há um deslocamento da ideia de "doença mental" para o de "existência-sofrimento", da ideia de "curar" para a "cuidar", agenciando uma nova concepção de saúde. Ou seja, a loucura deixa de ser entendida como uma doença que precisava ser curada, mas como certos estados psíquicos ou certas formas de se relacionar com o eu e o mundo que podem causar sofrimentos a esses sujeitos (que precisam ser cuidados).

Um dos sofrimentos dos loucos é o isolamento social decorrente de suas formas de viver singulares que não encontram eco no campo social considerado normal. Assim, as propostas antimanicomiais entendem que um dos cuidados necessários, nas novas práticas de atenção à loucura, é a (re)construção dos laços sociais e a criação de territórios de existência, isto é, nestas propostas procura-se garantir ao louco a circulação e pertinência nos espaços sociais nos quais sua singularidade possa se manifestar e se beneficiar das trocas com os outros, resgatando sua cidadania.

As propostas antimanicomiais (que ganham ação nas práticas da Reforma Psiquiátrica) entendem que cuidar do louco é proporcionar-lhes condições dignas de vida, que historicamente lhes foram confiscadas. Por não partirem da noção de doença, as práticas antimanicomiais visam "desterapeutizar" os espaços, enfatizando as atividades "extraclínicas" como recursos fundamentais para a reconfiguração de suas vidas. Neste sentido, pensar as oficinas artísticas como dispositivos terapêuticos não condiz com as propostas da Reforma Psiquiátrica.

A arte como terapia é um argumento forte quando a comparamos às práticas terapêuticas desumanas do confinamento asilar (estritamente ligadas ao controle e disciplina). Foi pela arte, que inicialmente a loucura pôde voltar a se expressar, já que estava bastante consonante com os movimentos artísticos daquela época, que estavam rompendo com os ideais clássicos de representação e exaltavam a expressão da vida interior do artista. A loucura encontrou na arte moderna (e a arte moderna encontrou na loucura) uma via de manifestação profícua. Porém, o termo terapia compromete a potência do encontro com a arte, já que o termo carrega consigo a ideia arraigada de doença e as práticas de controle e contenção típicas do sistema asilar.

É bem verdade que, tal como as concepções de arte e de loucura foram se transformando ao longo da história, a noção de terapia foi também ganhando outros contornos no decorrer dos tempos: de terapia como modo de produzir corpos dóceis e uteis (modelo pineliano) para a concepção de proporcionar um desenvolvimento mais integrado a partir de uma perspectiva mais humanizadora (e que, dentro deste segundo modelo – que podemos nomear de modernista, já que tem sintonia com os movimentos de vanguarda – aproximou-se da arte como maneira de expressar e elaborar conflitos internos). Porém, na contemporaneidade, por entender que a subjetividade não é apenas interioridade, estando em profunda conexão com o "fora", de que não há doença a ser curada, a ideia de terapia se esvanece.

É possível ressignificarmos o conceito de terapia? De tratamento? De cura? Se partimos da noção de "terapia" como aquilo que possibilita redirecionar o desviante, endireitar o que está torto, estaremos nos distanciando dos princípios antimanicomiais. Todavia, se terapia refere-se a uma cura, mas não uma cura qualquer, referida a um ideal externo e sim, a uma cura tal como a "cura" de um queijo, estaremos novamente dentro da esfera ética, estética e política proposta pelas novas práticas em saúde mental. Curar o queijo significa dar-lhe condições de ser o que é, desenvolver suas potencialidades ao máximo. Esta concepção de cura ganha outro colorido neste contexto, ao conectar-se novamente com as forças transformadoras da arte: trata-se de uma cura estética e não terapêutica. Ou seja, ao longo dos tempos, de fato, a noção de terapia deslocou-se da ideia restrita que o tratamento asilar (modelo pineliano da Idade Moderna) lhe conferia, passando a ser considerada um recurso importante na expressão e elaboração de sofrimentos, tal como as práticas de arte-terapia entendem sua utilização (que também é produção do solo epistêmico modernista). Não se está negando os processos de simbolização, de contorno de experiências às vezes inomináveis que a arte pode proporcionar, mas esta dissertação procura ressaltar que na contemporaneidade a maior contribuição que a atividade artística pode oferecer é manter-se dentro da esfera cultural e não terapêutica (mesmo reconhecendo que, indiretamente, a atividade artística pode ter um efeito terapêutico, mas que esta não é sua única finalidade).

Assim, para marcar um posicionamento político que acentue uma diferença em relação ao uso dos recursos artísticos como restritos ao campo terapêutico nas oficinas e pelo fato (como se procurou evidenciar ao longo do presente trabalho) de que não se produz ou se frui arte espontaneamente (sobretudo, na atualidade que trabalha em termos artísticos, remetendo-se incessantemente à história da arte como todo), na presente dissertação, procura-se devolver a arte à própria arte e aos arte/educadores, que seriam os profissionais mais recomendados para realizar a mediação necessária entre o usuário e o universo das artes, ou que houvesse um maior investimento dos profissionais da saúde, ou melhor, dos recursos públicos para com estes profissionais, para lhes proporcionar tempo e substância de se apropriarem do campo artístico, não para tornar a arte território de poucos especializados, mas para que se ofereça condições reais de democratizá-la, enriquecendo as oficinas artísticas nas unidades de saúde mental. Ou seja, a arte e os arte/educadores contribuirão à clínica ampliada (atravessada pelos preceitos da Reforma Psiquiátrica) se, com atitude reflexiva e trocas constantes com outros profissionais, trabalharem a partir de referenciais estético-artísticos, expandindo as oficinas artísticas para além da terapêutica.

Trata-se de um paradoxo dentro da esfera das instituições de saúde mental, pois para ser um território de existência (possibilitando experiências estéticas e enlaces sociais), a arte precisa sair da esfera terapêutica, ou melhor, sair do modelo pineliano ou modernista de terapêutica para proporcionar uma "cura" estética. No contemporâneo, estamos vivendo em outro solo epistêmico, que não abarca a loucura como doença mental e nem a arte apenas como expressão. Apesar destas concepções ainda estarem presentes, outras concepções tornam-se possíveis de serem pensadas e formuladas. Atualmente, o universo da arte vem se configurando como um campo do conhecimento[8], como uma forma de conhecer o humano e o mundo a partir do sensível, que diferentemente da ciência não se pretende dizer a "verdade", mas inventar "verdades", inventar acontecimentos, inventar modos de vida.

No contemporâneo, para que a arte possa fazer parte da vida, para que se possa produzir e fruir arte é necessário conhecer arte, não no sentido acadêmico-escolar; mas no sentido de que conhecer significa tomar parte ou participar de um acontecimento (de uma experiência). Ao conhecermos as coisas, comungamos delas e com elas, participamos de sua criação. Conhecer não é disciplinar, não é cercear, é criar e é neste sentido, que a arte/educação pode contribuir nas práticas em Saúde Mental.

Foucault apud DREYFUS e RABINOV (2010: 299) nos diz: *"Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer";* assim, sempre precisamos refletir sobre nossas práticas, precisamos pensar no que estamos fazendo, por que e como estamos fazendo: no afã de propiciar o acesso à arte e, por consequência, democratizar a cultura, garantindo cidadania aos usuários dos serviços de Saúde Mental e, mesmo para que estes tenham outros recursos para lidar com seus sofrimentos, desconsideramos uma importante condição para que a arte possa marcar uma diferença na vida desses usuários, qual seja: que os coordenadores das oficinas tenham fundamentação teórica e metodológica no domínio das artes visuais. Se o coordenador não tem conhecimentos suficientemente amplos neste domínio, irá transmitir e reproduzir preconceitos no âmbito das artes visuais, perpetuando ideias tais como: "Se isso é arte, os desenhos dos meus filhos também são"; "Qualquer um faz um borrão desses"; "Para mim, arte que é arte é um Michelangelo, um Leonardo Da Vinci" ou ainda, alimentando posturas nas quais os sujeitos não podem mostrar suas dúvidas ou estranhamentos, onde "tudo é lindo, tudo pode", porque corre o risco de ser encarado como insensível ou inculto.

Agindo desta maneira, por melhores que sejam as intenções (terapêuticas e sociais), as instituições de tratamento falham no que pretendem, já que desta forma não garantem que os usuários se apropriem do campo das artes e possam transitar neste território, seja produzindo ou fruindo objetos artísticos.

As oficinas artísticas que se utilizam da arte, como apenas um meio para se chegar a outros fins estritamente terapêuticos, não aproveitam o que a arte pode oferecer, congelam a criatividade e a própria vida dos usuários, fazendo com que fiquem "excluídos do interior"[9] numa suposta tentativa de inclusão social através da arte.

Já que as artes tem sido um espaço *"aberto a todos e interditados à maioria das pessoas"* (CATANI apud BOURDIEU e DARBEL, 20007: 9); para que, de fato, se possa democratiza-la – permitindo que frequentadores, por exemplo, de oficinas de tratamento possam se beneficiar com plenitude do campo das artes, livre de condicionamentos e limitações, é necessário que possuam conhecimentos artísticos, adquiridos lentamente, através de um processo de ensino-aprendizagem que envolverá dedicação e afinco de todos os envolvidos, mesmo que a intenção principal não seja formar artistas.

> Neste sentido, a capacitação contrasta com o *coup de foudre*, a inspiração súbita. O atrativo de inspiração está em parte na convicção de que o talento bruto pode substituir o treinamento. Os prodígios musicais costumam ser citados para corroborar essa convicção – equivocadamente, porém. Uma criança prodígio como Wolfgang Amadeus Mozart efetivamente tinha a capacidade de se lembrar de uma quantidade impressionante de notas, mas entre os 5 e os 7 anos de idade Mozart aprendeu a treinar sua grande memória musical inata improvisando no teclado. Desenvolveu métodos para parecer estar produzindo música espontaneamente. A música que comporia mais tarde parece espontânea porque a anotava diretamente na página, com relativamente poucas correções, mas as cartas de Mozart

8 É importante enfatizar que a arte e a arte/educação contemporâneas não excluem saberes e fazeres artísticos de outros momentos históricos, rotulando-os de antiquados ou inapropriados. Muito pelo contrário: se parte deles, se trabalha com eles. Isto é, as variadas concepções de arte podem conviver nas propostas das oficinas artísticas, com a diferença - é este um dos aspectos que esta dissertação procura sublinhar - de se estar mais consciente e apropriado da variedade delas para melhor transmitir o universo das artes visuais aos usuários.

9Ideia desenvolvida por Bourdieu (1998), pensada para o âmbito escolar, mas que também nos serve no contexto desta dissertação, na medida em que, nos ajuda a pensar nas práticas das oficinas artísticas que pretendem permitir com que os frequentadores possam construir recursos (no caso, com a arte) para sua inclusão social; no entanto, não os instrumentalizam para que tenham reais condições de circulação no universo da arte. Bourdieu procura demonstrar que a diminuição das barreiras formais no sistema de ensino e, consequentemente, a suposta ampliação do acesso, não representam superação dos mecanismos de desigualdade. Assim, as instituições passam a excluir continuamente, mas mantendo em seu interior aqueles que exclui.

> mostram que ele perpassa as partituras mentalmente repetidas vezes antes de registrá-las na pauta. Devemos encarar com desconfiança os supostos talentos inatos e sem treinamento. Comentários do tipo "se tivesse tempo, eu escreveria um grande romance' ou "se pelo menos conseguisse me recompor" costumam ser fantasia narcisista. Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. O desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição. (...) Existem momentos "Eureca!" que soltam as amarras de uma prática que emperrou, mas eles estão incorporados à rotina. À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete. O que parece óbvio: nos esportes, repetindo infindavelmente um saque de tênis, o jogador aprende a jogar a bola de maneiras diferentes (SENNETT, 2012:48-49)

Como vimos, intensificando uma tendência que surge com os modernistas, a arte contemporânea vem entrelaçando categorias de vida e categorias de arte em suas produções; fazendo, com isso, da criação um contraponto crucial de resistência ao biopoder, mas para se ter essa percepção da potência artística, os usuários precisam de um contato com a arte que seja mais competente e frutífero, para que possam realmente viver "experiências estéticas" que os façam refletir sobre suas vidas e o mundo, pois o contato com a arte – quando não é anestesiado – permite que as pessoas sejam capazes de sentir plenamente e pensar profundamente quando conhecem o que estão vendo ou fazendo. A arte/educação é uma ferramenta cultural importante que pode desmistificar a arte, tornando-a mais acessível às conexões entre ela e a vida. Ao articular o fazer, a reflexão (leitura) e a contextualização dos trabalhos artísticos, a arte/educação sugere caminhos, propostas alternativas sobre as possibilidades de levar a vida com mais habilidade ou com mais criação. Conhecer arte, tal como a arte/educação contemporânea propõe, amplifica a experiência com os objetos artísticos e com a própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ou Por que ensinar arte em instituições de Saúde Mental?

"O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte."

(Nietszche, 2007 [1872])

No Capítulo primeiro, pudemos acompanhar a trama histórica entre diferentes âmbitos da esfera humana – mais especificamente, da arte e seu ensino com o entendimento que se tinha da loucura e seu tratamento ao longo da história ocidental – que se entrelaçavam, determinando-se mutuamente. Um campo de relações de forças heterogêneas que cria condições de possibilidades de emergência de certos discursos e práticas, a partir de uma leitura arqueológica foucaultiana. Assim, tanto as diversas concepções de arte, como do que se entende por loucura, ao longo dos tempos, não são naturais, e sim, fatos de cultura, historicamente analisáveis e potencialmente transformáveis. Tão transformáveis que Foucault (2002[1964]) especula em relação à loucura (mas que podemos aplicar para a arte e seu ensino),[1] que futuramente acharemos estranho, ou no mínimo curioso, a relação de distância que os homens ditos "sãos" tinham em relação à loucura:

> De modo que não se saberá mais como o homem pôde colocar a distância esta figura de si mesmo, como ele pôde fazer passar para o outro lado do limite aquilo mesmo que era apegado a ele e ao qual ele era apegado. (...) Saberemos apenas que nós, ocidentais idosos de cinco séculos, fomos sobre a superfície da Terra essas pessoa que, dentre outros traços fundamentais, tiveram este, o mais estranho de todos: mantivemos com a doença mental uma relação profunda, patética, difícil talvez de formular para nós mesmos, mas impenetrável a qualquer outra, e na qual experimentamos o mais vivo de nossos perigos, e, talvez, nossa verdade mais próxima. (FOUCAULT, 2002 [1964]: 192).

Em *História da Loucura* (2004 [1961]), Foucault assinala as sucessivas transformações que a concepção de loucura sofreu na história. Na Antiguidade era considerada um saber divino, manifestação dos deuses e demônios; a partir do século XVII, com os golpes de força da razão, progressivamente foi se deslocando para a ideia de doença mental, objeto de investigação e tratamento de um tipo especial de Medicina, a Psiquiatria. Sendo uma doença mental, a loucura passou a ser passível de cura através do isolamento e de métodos disciplinares, que tinham por finalidade devolver a razão ao insano. A Psiquiatria, dessa forma, passa a exercer um controle social, tanto dentro, como fora das instituições asilares, manipulando e condicionando normas de comportamento, condutas e desejos. É nesse novo solo epistêmico característico da modernidade que a arte – que em torno do século XVIII era considerada perigosa dentro dos Hospitais Gerais, porque estimulava as paixões desgovernadas – entra nas instituições de tratamento asilares como recurso diagnóstico e como forma de terapêutica, ou seja, a arte assume a função de uma atividade para ocupar os desocupados, para controlar aqueles que não se submetiam às exigências da produção capitalista.

[1] Nesse aspecto, a estranhesa não virá em função da distância que os homens mantinham em relação à arte e seu ensino,mas em relação ao que os homens consideravam arte ou não.

Porém, no jogo de forças da modernidade, de um lado temos o trabalho como principal norma social; e de outro, a retomada e o acirramento do ideário romântico na arte, como o âmbito da experiência humana irredutível ao capital. Como vimos, os movimentos de vanguarda artística tinham como mote o ataque aos valores burgueses (ainda que, como Bourdieu nos salienta, os artistas modernos – supostamente desprendidos do capital – só tinham condição de se dedicar exclusivamente à sua arte porque faziam parte de um sistema elitizado, financiado pela própria burguesia). De qualquer forma, arte e a loucura passam a ocupar um lugar à margem da sociedade, fora de certo modo de pensar hegemônico, expressando a subjetividade humana indisciplinável e incorrigível.

Os artistas modernos, ao se lançarem romanticamente àquilo que era considerado exótico, estrangeiro e primitivo em relação aos valores burgueses, começaram a se influenciar pelas manifestações dos loucos nas instituições asilares. Essas manifestações plásticas não eram abordadas pelos artistas como sinais de desordem interna, doença psíquica ou como esvaziada de sentido, mas sim como manifestações prenhes de forças expressivas e criadoras, absolutamente em sintonia com os ideais dos artistas modernos. Dirigindo-lhe outro olhar e se abrindo para outras formas de se relacionar com a loucura, os artistas incluíram novamente a expressão daqueles que foram historicamente excluídos da vida social e relativizavam as fronteiras entre o normal e o patológico.

No contexto brasileiro, as importantes experiências do Dr. Osório Cesar no Juqueri (SP), e da Dra. Nise da Silveira em Engenho de Dentro (RJ), são representativas desse intercâmbio entre arte e loucura, que envolveu tanto internos como artistas plásticos do período. Assim, a sensibilidade ocidental alargava-se, proporcionando condições para a emergência de outra forma de entender e abordar a loucura, não mais como uma doença, mas como uma existência-sofrimento; ou seja, como uma maneira singular de se relacionar consigo, com o mundo e com a vida que, por vezes, destoa da forma hegemônica e, por isso mesmo, causa sofrimento porque não encontra ressonância no campo social, nem encontra territórios de existência. Na contemporaneidade, dessa maneira, o tratamento da loucura desloca-se da ideia de curar para a ideia de cuidar, sobretudo a partir de intervenções que buscam o enlace e a sustentação da loucura no campo social. Estes são os princípios que norteiam a Reforma Psiquiátrica, que teve no Brasil basicamente os modelos francês e italiano como influências fundamentais. Essa reforma contou certamente com o legado dos doutores Osório Cesar e Nise da Silveira, que desenvolveram um trabalho com a loucura através da arte (absolutamente inovador e sintonizado com os movimentos artísticos modernistas) que estava na contramão da psiquiatria organicista predominante nesse período.

A Reforma Psiquiátrica, uma forma de concretização dos ideais da Luta Antimanicomial, trabalha com outro paradigma de saúde mental, no qual a subjetividade – classicamente identificada com a interioridade – começa a ser compreendida como uma processualidade, sempre inacabada, em profunda conexão com o "fora", resultado de fatores múltiplos (sociais, econômicos, culturais, urbanos, midiáticos, familiares, entre outros) que se relacionam rizomaticamente. Assim, as práticas em saúde mental procuram o social, as artes (a cultura, de forma geral), para juntos compor territórios de existência, não mais a partir de uma perspectiva científica, mas sim, estética. Alicerçando-se em valores artísticos e éticos, as práticas em saúde mental buscam configurar uma maneira de resistência às formas de embrutecimento da vida, de padronização ou de homogeneização de modos de existência. A *Carta de Ottawa*, datada de 1986, já acentuava que *"a saúde deve ser vista como recurso para a vida e não como um objetivo de viver";* assim, a partir dessa afirmação é possível entrever uma concepção de saúde atravessada pelo pensamento nietzscheano, isto é, uma saúde que não busca a conservação ou a anestesia para viver de maneira saudável – controlada e disciplinada, apoiada em valores morais – mas uma saúde que afirma a vida com toda a sua intensidade, com sua dor e com a morte.

Pautando-se muito mais por valores éticos, estéticos e políticos – do que por referenciais científicos – as propostas da Reforma Psiquiátrica procuram voltar-se para as atividades "extraclínicas", justamente por considerarem

que não há o que ser curado, mas se deve cuidar para que a cidadania e a expressão da loucura tenham seu espaço sustentado na esfera social. É nesse contexto que as atividades artísticas encontram-se incluídas nos dispositivos de saúde mental substitutos das instituições asilares, no caso da realidade brasileira (mais especificamente da cidade de São Paulo): os CAPSs e os CECCOs.

A presente dissertação pesquisou quatro unidades de saúde mental (dois CAPSs e dois CECCOs) da cidade de São Paulo, procurando cartografar quais são os discursos e as práticas que circulam a respeito das atividades artísticas (focando naquelas que trabalham com as artes visuais) nas instituições citadas, entendendo que eles representam o imaginário social que cerca o trabalho que é desenvolvido nessas oficinas. A partir de observações de campo e de entrevistas com profissionais e usuários desses serviços é possível afirmar que, de maneira geral, as oficinas artísticas não acompanharam as mudanças propostas pelas ações psicossociais (orientadas pela Reforma Psiquiátrica) como também não acompanharam as transformações ocorridas no universo artístico e nas metodologias de ensino da arte, já que um aspecto está estreitamente relacionado com o outro. Ou seja, apesar do discurso dos profissionais assinalarem a importância da dimensão do extraclínico, os coordenadores destas oficinas trabalham com um ideário de arte ancorado nas representações clássicas e valendo-se, de forma miscelânica, também sem o saber (sem terem clara consciência), de uma metodologia de ensino da arte vinculada à livre-expressão dos modernistas, equivocadamente interpretada como um livre-fazer, sem nenhuma orientação. Fato esse que acaba recaindo no esvaziamento da experiência estética que o contato com a arte e o fazer artístico pode proporcionar, tornando a atividade mera ocupação de tempo, além de não proporcionar reais condições de enlace com o circuito e com o pertencimento social. As atividades artísticas ainda são consideradas em seu sentido terapêutico restrito, isto é, em geral estão muito ligadas aos moldes pinelianos (no sentido de que é bom ocupar-se e que é bom organizar e cumprir com uma proposta) ou como recurso para elaboração de conflitos e angústias, ideia vinculada à arte como expressão de acordo com os princípios modernistas, o que sugere um descompasso entre os paramêtros da Reforma Psiquiátrica (que se orienta para o extraclínico) e o que acontece nas oficinas artísticas (balizadas em referências do século XX).

Quando se coloca que as oficinas artísticas não acompanharam as transformações ocorridas na Reforma Psiquiátrica, de maneira nenhuma se quer sugerir uma "espécie de evolução" entre as diversas concepções de ensino da arte, como se abordar a arte como conhecimento fosse "mais evoluído" que entendê-la como expressão e, esta é "mais evoluída" do que entendê-la como representação, por exemplo. Tal como a leitura foucaultiana nos permite pensar, cada concepção, ideia, prática ou discurso é fruto de condições históricas. Trata-se de concepções diferentes e não de concepções mais ou menos evoluídas em relação às outras. No que diz respeito as propostas de arte/educação contemporânea - uma outra forma (não mais, nem menos "evoluída" que nenhuma outra) de transmitir os conhecimentos artísticos (que articula fazer, expressar e refletir) - é perfeitamente possível que as diversas concepções de arte, apresentadas nesta dissertação, coexistam (inclusive, se conta com isso). Entretanto, de uma maneira geral, atualmente as oficinas artísticas não trabalham com as ideias contemporâneas de ensino da arte ou mesmo de qualquer outra de forma consistente (mesmo que anacronicamente, podemos dizer). Muitas vezes se desconhece os variados entendimentos históricos da arte, suas técnicas, obras ou artistas, despontencializam a experiência. Assim, apesar de não ser intencional, acaba-se contrariando os ideais da Reforma Psiquiátrica por reduzir a prática nas oficinas como mera ocupação do tempo ou como meio para expressar e elaborar seus conflitos (terapêutica restrita).

A ideia de ocupação do tempo é mais evidente nas ntrevistas com os usuários, mas é possível também a identificarmos em alguns depoimentos de profissionais, principalmente dos CAPSs.

Sem dúvida, a convivência é o maior benefício que os usuários, tanto dos CAPSs como dos CECCOs, apontam em relação ao trabalho que é desenvolvido nas oficinas artísticas, sendo que, nesse aspecto, as oficinas amplamente contemplam o que se propõem. Porém, em termos de um contato enriquecedor com o universo das artes, há um descompasso e, com isso, podemos dizer que existe uma incoerência em relação aos propósitos da Reforma Psiquiátrica, já que as oficinas artísticas continuam a ser espaços estritamente terapêuticos[2]. Para se configurar em recursos "extraclínicos", as oficinas artísticas precisam ser espaços de ensino-aprendizagem da arte, não no sentido acadêmico ou escolar, mas como espaços de construção do conhecimento que carrega em si experiências enriquecedoras e transformadoras.

De maneira geral, os profissionais dos CECCOs parecem ter uma maior sensibilidade para abordar a arte a partir da perspectiva do conhecimento e não apenas como recurso expressivo e de convivência social (que, sem dúvida, são igualmente muito importantes). Muitos lamentam, inclusive, que atualmente não podem estabelecer parcerias (por motivos políticos) com outros profissionais do setor cultural (ou do esporte, meio-ambiente etc.), com a frequência que gostariam e que o serviço requer (já que a proposta original dos CECCOs era de ser um dispositivo intersetorial). Porém, assim como os profissionais dos CAPSs, os do CECCO não possuem uma formação suficientemente abrangente e substanciosa no campo artístico para coordenar as referidas oficinas. Tal como procuramos desenvolver nos capítulos anteriores, a deficitária formação artística é uma questão histórica no contexto brasileiro. Os profissionais que trabalham nessas unidades de saúde (assim como a grande maioria da população brasileira) não tiveram acesso a um ensino de qualidade no campo das artes. Em função das gerações (diferentes faixas etárias) e das informações fornecidas através das entrevistas com os profissionais, é possível constatar que a maioria deles teve uma formação escolar que equivalia no ensino da arte à geometria, sendo muito raro profissionais que tiveram a oportunidade de um contato mais enriquecido com as práticas artísticas (quando isto acontecia, normalmente a formação dava-se fora do âmbito da escola e por interesse pessoal). Todos os profissionais do campo da saúde (psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, médicos etc.) que se envolvem nas oficinas artísticas possuem muito apreço e sensibilidade pelo universo da arte, contudo – na sua maioria – não procuram instrumentalizar-se mais e melhor para orientar em termos estéticos-artísticos as produções dos usuários. Importante enfatizar que não há culpados e sim, houve um conjunto de estruturas e funcionamentos que convergiram para uma desqualificação da arte e seu ensino no meio escolar e cultural, comprometendo a formação estética-artística de gerações de muitos profissionais que hoje conduzem as oficinas artísticas nas instituições de tratamento.

[2] Relembrando, como foi ponderado no terceiro capítulo, que a arte pode ser uma linguagem que permite a expressão e elaboração de dificuldades e sofrimentos subjetivos (como propõe as intervenções relativas à arte-terapia). Não que o terapêutico - no sentido vinculado ao modelo modernista (expressão e elaboração da vida psíquica) - seja indesejável, mas no contemporâneo e conforme a nova concepção de saúde que sustentam as propostas psicossociais, a arte deve ser compreendida também como um campo do conhecimento humano, fazendo parte da esfera cultural (além de ser terapia) e é aí que se encontra sua força transformadora.

Assim, além de não possuírem repertório, tanto em termos de técnicas como de artistas, produções ou mesmo de história da arte, os profissionais reproduzem e legitimam concepções artísticas que, se não equivocadas e preconceituosas, são descontextualizadas, oferecendo poucas condições para a ampliação dos conhecimentos dos usuários nos seus processos de criação. Certamente, trata-se de um problema histórico e estrutural do ensino da arte no Brasil e não de um problema individual, de cada um dos profissionais da saúde que, em sua grande maioria, são comprometidos com seu trabalho, transmitindo o que sabem (o que é muito valioso) para os usuários. Importante frisar também que não há problema em se ensinar atualmente conteúdos ou técnicas que correspondem, por exemplo, ao Renascimento; como se, hoje em dia, fosse errado ou inadequado ensinar perspectiva, sombreamento ou trabalhar com temas míticos ou religiosos. Não há problema em sugerir que desenhem, modelem ou pintem um tema livre ou que copiem determinada imagem. O problemático é não ter consciência do que estão propondo, é não saber de que concepções de arte e de ensino estão partindo, é não saber ou o que estão fazendo e o porquê do que estão fazendo em termos artísticos. E com isso, não é a "Arte" que perde (como se não lhe dessem a dignidade que merece), mas os próprios usuários, que ficam apartados de entrar em contato de modo sensível com o outro, com o mundo, com seus próprios sentimentos, pensamentos e percepções, experiência que a arte pode propiciar, continuando excluídos da possibilidade de fruir e produzir arte.

Usando as palavras de Favaretto (1999)[3], *"a arte ensina a ver, ensina a sentir (...) é a experiência da delicadeza, das nuances",* que permite que se tenha uma maior percepção e sensibilidade para os acontecimentos cotidianos, para as relações humanas e com o mundo, uma maior inventividade na vida. É nesse sentido que um arte/educador, um profissional que se dedicou ao entendimento mais ampliado e aprofundado da esfera da arte (inclusive, no sentido de compartilhá-la através de metodologias de ensino), pode contribuir nas oficinas artísticas das instituições de saúde mental. Ensinar arte nesses espaços tem um caráter muito diferente do que aplicar o fazer artístico terapeuticamente (entendido aqui como possibilidade de aumentar a concentração, a socialização, a elaboração de conflitos etc.). Esses aspectos terapêuticos não deixam de ser importantes: de uma maneira ou de outra, acontecem, estão sempre presentes; mas não devem ser o foco principal das ações nas oficinas artísticas, mesmo que estas façam parte de instituições de saúde mental.

A Reforma Psiquiátrica aponta justamente para os excessos de espaços terapêuticos, procurando enfatizar que se olhe para os usuários não como doentes, nem como limitados; mas como pessoas ou como singularidades – que, como todos, passam por momentos difíceis ou dolorosos e que, como todos, precisam de ajuda de diversas instâncias ou especialidades para poderem viver suas vidas – capazes de se apropriarem daquilo que desejam, dos conhecimentos que os interessam, de exercerem sua cidadania (com todos os seus direitos e deveres); capazes de ter vida além de tratamento.

Os paradigmas ético, estético e artístico, que embasam as propostas antimanicomiais, pretendem repensar maneiras pasteurizadas, padronizadas e rígidas, inventando outros modos possíveis de relações e de existências humanas (outras formas de subjetividade). Tais paradigmas são claramente tributários de Nietzsche, que:

> Exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra (...) Mantendo a arte de viver em primeiro plano, Nietzsche investe todo o seu saber na tarefa de descobrir e inventar novas formas de vida. Convida o ser humano a participar de maneira renovada na ordem do mundo, construir a própria singularidade, organizar uma rede de referências que o ajude a se moldar na criação de si mesmo (DIAS, 2011: 13).

Essa forma de pensar nietzschiana, que procura desnaturalizar evidências que pareciam inquestionáveis, convidando à criação ou à invenção, junta-se às práticas artísticas contemporâneas que, segundo Bourriaud (2009 :13), aparecem *"como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à*

[3] **Web-bibliografia:** FAVARETTO, vídeo: O que é a arte?: www.youtube.com/watch?v=SLjcRvRmM. Acesso: janeiro de 2011

uniformização dos comportamentos". O mesmo autor, explicando como a arte contemporânea se apropria e intensifica os movimentos vanguardistas, afirma: *"Hoje, a modernidade prolonga-se em práticas de bricolagem e reciclagem do dado cultural, na invenção do cotidiano e na ordenação do tempo vivido, objetos tão dignos de atenção e estudo quanto as utopias messiânicas ou as novidades formais que a caracterizavam no passado"* (BOURRIAUD, 2009: 19). Estamos vivendo em outro solo epistêmico que entrelaça cada vez mais arte e vida. Nesse novo solo, a arte não é mais apenas compreendida como aquilo que é da ordem da representação ou da expressão, que não mais se limita à pintura e à escultura, ou mesmo que não valoriza apenas aquilo que é belo, novo ou original. Apesar dessas concepções ainda estarem presentes anacronicamente, outras concepções tornam-se possíveis de ser pensadas e formuladas: o universo da arte vem se configurando como um campo do conhecimento, como uma forma de conhecer o humano e o mundo a partir do sensível ou, tal como Deleuze e Guattari (1992) definem a atividade artística, como uma forma de conhecer o mundo através de perceptos e afetos, que diferentemente da ciência (da razão cartesiana que a fundamenta) não procura definir "verdades" ou modos de funcionamento universais, mas inventa "verdades" únicas, inventa ou produz acontecimentos, relações, modos de vida, subjetividades singulares; vibrando, dessa forma, na mesma frequência das prerrogativas que orientam as práticas contemporâneas em saúde mental.

Todavia, como a educação estética e artística em nosso país nunca foi abrangente e, de fato, suficientemente esclarecedora – oscilando entre um saber voltado para o útil (enfatizando o desenho geométrico para os interesses industriais) ou considerado um luxo ou perfumaria (um saber da elite destinado à elite) – infelizmente, podemos dizer que, excetuando-se aqueles que voltaram sua formação profissional para a esfera artística, poucos são os cidadãos comuns (entre eles os profissionais da saúde e os usuários) que percebem essas mudanças no campo das artes e o quanto elas entram em sintonia com o que é proposto na Reforma Psiquiátrica. Portanto, é fundamental, para atender essa nova concepção de saúde mental (e mesmo da saúde, de uma maneira geral), a participação de profissionais da cultura (como os arte/educadores) nas instituições de tratamento, para compor com os demais profissionais uma rede de sustentação e de (re)construção de vidas para aqueles que durante séculos foram marginalizados.

Evidentemente, a arte/educação não pretende dar conta de toda a complexidade que é a experiência da loucura. Por isso, que a composição de profissionais, de diversas formações (como psicólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, assistentes sociais, enfermeiros, sociólogos, educadores físicos, fonoaudiólogos, entre muitos outros) deve fazer parte da equipe das unidades de saúde mental, decididamente equipamentos interdisciplinares e intersetoriais. São olhares diferentes que, cada um a seu modo, podem contribuir para aqueles que estão vivendo uma existência-sofrimento. Mas, no que diz respeito ao contato do usuário com a arte, é o arte/educador que, através de pesquisas estéticas e artísticas constantes, está mais habilitado para conduzir as oficinas artísticas, respeitando as diferenças, os interesses e os ritmos de cada um.

No limite possível da nossa *épistèmé* atual (e esta, certamente, se transformará – como sempre se transformou – ao longo da história), para que a arte possa fazer parte da vida, para criar vida de forma semelhante à atividade artística, para que se possa produzir e fruir arte, é necessário conhecer o território artístico. Falar em processos de conhecer, ensinar e aprender ainda é estranho ao âmbito das instituições de tratamento (apesar das conquistas antimanicomiais), porque esses processos sempre estiveram muito associados à escola, espaço que, também historicamente, foi incutido de objetivos disciplinares, controladores e morais (as escolas, tanto quanto os manicômios, as prisões e os conventos, eram – como podemos acompanhar em Goffman (2001[1961]) – consideradas instituições totais). Trata-se de desconstruir mentalidades. Afinal, o conhecimento não deve estar a serviço do cerceamento ou do assujeitamento, mas sim ligado à liberdade e à experimentação, abrindo caminho para a criação. O arte/educador precisa, dessa forma, estar atento para que sua prática alinhe-se às forças transformadoras e

emancipadoras, enriquecendo a vida dos usuários das referidas oficinas. É através das forças revolucionárias da arte que podemos romper com as tendências disciplinares e embrutecidas que controlaram a loucura ao longo dos tempos. Se não há conhecimento da arte (que precisa ser sempre investido e aprofundado, numa formação que é interminável), perde-se a vivência da experiência estética, esvaziando a força transformadora que as oficinas artísticas podem oferecer; inviabilizando, ou mesmo pouco favorecendo o enlace social e a criação de territórios existenciais realmente sustentáveis.

A experiência estética enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, que busca articular o fazer, a emoção (afeto) e a reflexão (intelecto) nas atividades artísticas, é o que o arte/educador procura desenvolver em sua prática. Mas não existe uma receita. Não há uma forma já definida e aplicável para conduzir as oficinas. À semelhança de toda atividade artística, por mais que se conheça (e que seja realmente importante conhecer) as teorias, técnicas, artistas, produções e histórias – os vários elementos que constituem o campo da arte – ainda assim, o arte/educador será surpreendido pelos imprevistos e singularidades trazidas por cada "acontecimento-oficina", por cada usuário. Talvez possamos comparar tal situação àquela vivida pelo navegador, que embora saiba muito bem sobre seu ofício, conhecendo quase tudo sobre os caminhos e paisagens que encontrará, jamais poderá prever como ocorrerá cada viagem, pois é no percorrer que a experiência revela-se: é este o *modus operandi* dos processos artísticos. É nessa forma de conduzir a viagem que a arte e a arte-educação potencializam as propostas da Reforma Psiquiátrica: inoculando *"o veneno da incerteza criativa e da invenção delirante em todos os campos do saber"* (BOURRIAUD, 2009: 135).

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, P.M. **De Anita ao Museu.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

AMARAL, A. **Artes Plásticas na Semana de 22.** São Paulo: Perspectiva, 1972 .

_____. Mavignier 75 anos. In: AMARAL, A. **Trópico de Capricórnio**. V.1. São Paulo: Editora 34, 2006

AMARANTE, P. **Loucos Pela Vida:** a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

_____. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

_____. Asilos, alienados e alienistas. In: AMARANTE (Org.) **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

_____. **O homem e a serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

ANDRIOLO, A. A "psicologia da arte" no olhar de Osório Cesar: leituras e escritos. In: **Psicologia: ciência e profissão,** v.23, n.4, 2003

_____. O método comparativo na origem da psicologia da arte. In: **Psicologia USP**, 17(2), 2006

ANTUNES, E. H., BARBOSA, L, H. S. e PEREIRA, L. M. F. História e Arte no Programa de Saúde Mental. In: ANTUNES, E. H., BARBOSA, L, H. S. e PEREIRA, L. M. F. **Psiquiatria Loucura e Arte: fragmentos da história brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2002.

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARGAN, G.C. **História da arte italiana: De Michelangelo ao Futurismo**, V.3, 2003.

ARNHEIN, R. **Intuição e Intelecto na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AZEVEDO, F. A. G. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA A. M. (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação. In: BARBOSA, A. M. e CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BALDASS, L.V. Hieronymus Bosch. In: Coleção Mestres da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

BARBOSA, A. M. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte-Educação: conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limond, 1984.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007

_____.Prefácio. In: FERRAZ, M. H. C. T. **Arte e loucura: limites do imprevisível.** São Paulo: Lemos Editorial, 1998

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva,2009a.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2009b.

BARBOSA, A.M. e COUTINHO, R.G. (Org) **Dialógos e Reflexões: ver e perceber a arte**. São Paulo: Catálogo CCBB, 2004

BARBOSA, A. M. e CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, D. D. **Jardins de Abel: Desconstrução do manicômio de Trieste.** São Paulo: EDUSP: Lemos Editorial, 1994.

BARROS, E. e PASSOS, R.B. Diário de Bordo: de uma viagem-intervenção. In: PASSOS,E., KASTRUP, V.; ESCÓSSIA,L.. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

BATCHELOR. D, FER, B e WOOD, P. **Realismo, racionalismo, surrealismo**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

BAXANDALL, M. **O Olhar Renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BLAKE, N. e FRASCINA, F. As práticas modernas da arte e da modernidade. In: FRASCINA, F. et al. **Modernidade e modernismo**: a pintura francesa no século XIX. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

BIRMAN, J. O Lugar do psíquico na experiência da loucura. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, ano 1, n 6, maio/junho 1983.

BOSI, A. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2001.

BOSING, W. **Bosch**. Taschen, 2010.

BOSWELL e STRICKLAND, C. **Arte comentada : da pré-história ao pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **As regras da arte.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P e DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional.** São Paulo: Martins, 2009.

_____. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins, 2011.

BREDARIOLLI, R. L. B. A liberdade como método: um projeto moderno em ação "Pioneira" de Ensino da Arte no Museu de Arte. In: BARBOSA, A.M. (Org) **Ensino da Arte: memória e história**, São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. e CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARGOS, M. **Semana de 22: entre vaias e aplausos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.

CASTEL, R. **A Ordem Psiquiátrica:** a Idade de Ouro de Alienismo [1976]. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1991.

CASTRO, E.D. **A apropriação de si mesmo através da dança.** Dissertação de Mestrado em Artes – ECA/USP, 1992

_____. **Atividades Artísticas e Terapia Ocupacional: construção de linguagens e inclusão social.** 2001. Tese de Doutorado – ECA/USP, 2001.

CASTRO, E.D e LIMA, E. **Resistência, inovação e clínica no pensar e no agir de Nise da Silveira.** In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação. V.11, n.12, 2007

COELHO, T. A arte não revela a verdade da loucura, a loucura não detém a verdade da arte. In: ANTUNES, E. H., BARBOSA, L, H. S. e PEREIRA, L. M. F. **Psiquiatria Loucura e Arte: fragmentos da história brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2002.

COLI, J. **O que é Arte.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

COUTINHO, R.G. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: TOZZI, D., COSTA, M. e HONÓRIO, T. **Educação com arte.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

_____. Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil. In: OLIVEIRA, M. **Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: UFSM, 2007.

_____. **Mário de Andrade e os Desenhos Infantis**. In: BARBOSA A. M. (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAUCHICK, M.P. **Sorrisos Inocentes, Gargalhadas Horripilantes**. São Paulo: Annablume, 2001.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins, 2005.

CECCIM, R.B. Reforma Geral da Subjetividade: por uma Educação Rizomática da Saúde Mental. In: ENGELMAN, S. et alli. **Rizomas da Reforma Psiquiátrica**, Porto alegre: Sulina:UFRGS, 2007.

CERQUEIRA, M. B. **Pobres, Resistência e Criação**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CHIPP, H. B. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CLARK, T. J. **A pintura da vida moderna**: Paris na arte de Manet e de seus seguidores. Ed. ver. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COOPER, D. **Psiquiatria e Antipsiquiatria.** São Paulo: Perspectiva, 1967.

COTRIN, C.; FERREIRA, G. **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DANTAS, Marta. Os filhos de Dionísio: arte e loucura no pensamento de Jean Dubuffet. In: SANTOS, **O trágico e seus rastros.** Londrina: Eduel, 2004.

DANTAS, Marta. Arte primitiva e arte moderna: afinidades eletivas. **Maquinações:** Idéias para e Ensino das Ciências, Londrina: UEL, v. 1, n. 1, 2007.

DIAS, P.B. **Arte, Loucura e Ciência no Brasil: as origens do Museu das Imagens do Inconsciente** (dissertação de mestrado). Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde, Casa Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2003.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora34, 1992.

_____. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. São Paulo: Papirus, 1991.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs, V.I.** [1980]. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2002.

DEMPSEY, A. **Estilos, escolas e movimentos**: guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2003. 304p.

DESCARTES, R. O discurso do método [1637]. In: **Os pensadores**, 1979

DESVIAT, M. **A reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

DEWEY, J. **Arte como experiência** [1934]. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, R. **Nietzsche, vida como obra de arte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze & Félix Guattari: Biografia Cruzada**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUBUFFET, J. **Lugar ao incivismo.** In: CATÁLOGO DA XVI BIENAL, São Paulo, 1981.

ELIAS, N. **A Sociedade de corte**: **Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

FABRIS, A. T. **Cosmogonias outras**. In: Catálogo da XVI Bienal, São Paulo, 1981.

FER, B. A Linguagem da Construção. In: BATCHELOR. D, FER, B e WOOD, P. **Realismo, racionalismo, surrealismo**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte e loucura: limites de imprevisível.** São Paulo: Lemos Editorial, 1998a.

_____. Redescobrindo a arte do Juquey. In: **Catálogo do Juquery**, 1998b.

FERRAZ M. H. e FUSARI, M**. Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2010

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica** [1961]. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. A Água e a Loucura [1963]. In: MOTTA, M.B. (Org) **Michel Foucault: Ditos e Escritos I**, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

_____. A Loucura, ausência de obra [1964]. In: MOTTA, M.B. (Org) **Michel Foucault: Ditos e Escritos I**, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

_____. Resposta a Derrida [1972] In: MOTTA, M.B. (Org) **Michel Foucault: Ditos e Escritos I**, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

_____. A casa dos Loucos [1975]. In: MOTTA, M.B. (Org) **Michel Foucault: Ditos e Escritos I**, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão** [1975]. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **As palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas [1966] São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Arqueologia do saber** [1969]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Microfísica do Poder** [1979]. São Paulo: Editora Graal, 2011.

_____. **O Nascimento da Clínica** [1980]. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008.

_____. Entrevista de Michel Foucault – Apêndice à Segunda Edição [1983]. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANGE, L. B. **Noemia Varela e a Arte.** Belo Horizonte: C/Arte, 2001

FRAYZE-PEREIRA, J. A. A Loucura antes da história. In: RIBEIRO, R.J. (Org) **Recordar Foucault**, São Paulo: Ed Brasiliense, 1985.

_____. **Olho d´água: arte e loucura em exposição.** São Paulo: Editora Escuta, 1995.

_____. Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. In: **Estudos avançados**. V.17, n.49, 2003

FRASCINA, F. et alli. **Modernidade e modernismo: a pintura francesa no século 414.** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

FRASCINA, F. HARRISON, C.e PERRY, G. **Primitivismo, cubismo, abstração: começo do século 44.** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

FRASCINA, F, WOOD, P., HARRIS, J. e HARRISON, C. **Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta.** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

FREUD, S. e BREUER, J. Estudos sobre a Histeria [1893-1895]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Carta 69 (21 de setembro de 1897). In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância [1910]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O Moisés de Michelangelo [1914]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O Estranho [1919]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. O Ego e o Id [1923]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Um Estudo Autobiográfico [1924-1925]. In: FREUD, S. **Obras completas**, Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos** [1961]. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMBRICH, E. As teorias estéticas de Sigmund Freud. **Percurso**, São Paulo, n. 15, 1995.

GRAMARY, A. Charcot e a iconografia fotográfica de La Salpêtriére. **Saúde Mental,** Rio de Janeiro, v. X, n.3, 2008.

GUIMARÃES, M. **O inconsciente é um oceano**. In:MELLO, L. C. (Org.). **Nise da Silveira.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2009.

GULLAR, F. **Uma psiquiatria rebelde**. In:MELLO, L. C. (Org.). **Nise da Silveira.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2009.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HELENA, L. Modernismo Brasileiro e Vanguarda, São Paulo: Editora Ática, 1989.

HERMANN, N. Razão e Sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. In: **Revista Educação e Realidade,** 27(1), 2002.

JACCARD, R. **A loucura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

JANSON, W. H.; JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte** [1910]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KINCHELOE, J.e BERRY, K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LANIER, V. Devolvendo Arte à arte-educação. In: **Arte/Educação: leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem** [1962]. São Paulo: Papirus, 1989.

LIMA, E.A. **Clínica e Criação: um estudo sobre o lugar das atividades nas práticas em Saúde Mental.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica/PUC, São Paulo, 1997

_____. Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividade: Dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. In: COSTA, C.M. e Figueiredo, A. C. (Org) **Oficinas terapêuticas em saúde mental – sujeito, produção e cidadania.** Coleções IPUB. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

_____. **Arte, clínica e loucura: território em mutação.** São Paulo: Summus: FAPESP, 2009.

_____. A produção e a recepção dos escritos de Qorpo-Santo: apontando transformações nas relações entre arte e loucura. In: **Revista Interface**, V.14, n.33, 2010.

LIMA E. A.; PELBART, P.P. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. In: **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, 2007.

LODDI, L. **Casa de bricolador(a): cartografias da bricolagem**. Dissertação (mestrado em Artes), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

LOPES, I.C. Centros de Convivência e Cooperativas: Reinventando com arte agenciamentos de vida. In: FERNANDES. M. I. A (org). **Fim de século: ainda manicômios?** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.

MACHADO, R. ET alli. **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil,** Rio de Janeiro: Graal, 1978

MACHADO, R. **Ciência e Saber: a trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, C. E.J. **Um capítulo da história da modernidade estética**: debate sobre o expressionismo. São Paulo: UNESP, 1998.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA e KIRST. **Cartografia e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MANNONI, O. **Freud: uma biografia ilustrada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED., 1994.

MARQUES, L. Dez Coordenadas para os anos 1400-1480. **História Viva**: o tempo do renascimento, São Paulo; n 2, 2009.

_____. A perspectiva "coisa mental". **História Viva**: o tempo do renascimento, São Paulo; n 2, p. 17-23, 2009.

MARTINS, A. (Org) **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche.** São Paulo: Martins Fontes, 2009

MELLO, L. C. Flores do Abismo. In: **Catálogo da Bienal Brasil + 500**, 2000

MENDES, A. Tratamento na psicose: o laço social como alternativa ao ideal institucional. **Revista Saúde Mental,** Barbacena, ano 3, n.4, jun. 2005.

MENEZES, J. O sujeito da loucura. **Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, n 6, 2007.

MICHELI, M. de**. As vanguardas artísticas**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOTTA, M. B. da (Org.). **Michel Foucault: Ditos e Escritos I.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002

_____. **Michel Foucault: Ditos e Escritos III.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MOURA, A. H. de. **A psicoterapia institucional e o clube dos saberes**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

MUCHAIL, S. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

MUSGRAVE, V. **Apresentação**. In: Catálogo da XVI Bienal, São Paulo, 1981.

NAFFAH-NETO, A. O estigma da loucura e a perda da autonomia. **Bioética – Revista do Conselho Federal de Medicina,** v.6, n.1, 1998.

NASCIMENTO, E. A. **Formação Profissional do "Bom Silvícola" nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo**. In: BARBOSA A. M. (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia.** São Paulo: Cia das Letras, 2007.

NÓVOA. A. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Editora Porto, 2007.

ORLANDI, L.B.L. Deleuze e nós. **Dossiê Cult,** ano 13, janeiro 2010.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio**. Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba.** Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino.** São Paulo: Cortez, 2002.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PASSOS, I. C. F.. **Reforma Psiquiátrica: as experiências francesa e italiana**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

PERISSÉ, G. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PESSOTTI, I. **Os nomes da loucura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264p.

PESSOTTI, I. **O século dos manicômios**. São Paulo: Ed. 34, 1996. 304p.

PEVSNER, N. **Academias de arte: passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINTO JUNIOR, R. A. A invenção da histeria. In: **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, v. 16, n.3, 2009.

QUARENTEI, M.S. Criando lugar(es) para acolher a falta de lugar. In: **Revista Interface**, n.5, 1999.

QUEIROZ, A. Dimensões Psi: Foucault e o poder/saber psiquiátrico. **Revista Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, n 6, p. 66-73, 2007.

REZENDE, N. **A Semana de Arte Moderna.** São Paulo: Ed. Ática, 1993

RIZZI, M.C. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA A.M. (Org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

RUSSO, J. **O mundo PSI no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

SARAMAGO, J. O Evangelho segundo Jesus Cristo. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

SCARCELLI, I. R. **O movimento Antimanicomial e a Rede Substitutiva em Saúde Mental: a experiência do município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, IPUSP, 1998.

SEGAWA, H. Casas de Orates. In: ANTUNES, E. H., BARBOSA, L, H. S. e PEREIRA, L. M. F. **Psiquiatria Loucura e Arte: fragmentos da história brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SILVA, L. B. C. **Doença Mental, Psicose e Loucura: representações e práticas da equipe multiprofissional de um Hospital-Dia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SILVA, J.O.M.P. **A Psiquiatra e o Artista: Nise da Silveira e Almir Mavignier encontam as imagens do Inconsciente** (dissertação de mestrado) UNICAMP, 2006

SILVEIRA, N. Herbert Read: em memória. In: Revista Quaternio – Grupo de Estudos C.G.Jung, Rio de Janeiro, 1970

_____.**O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 2006

SENNETT, R. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2012

SUBIRATS, E. **Da vanguarda ao pós-moderno**. São Paulo: Nobel, 1984.

READ, H. **A educação pela arte**.[1943] São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIVERA, T. **Arte e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**, Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2006.

RUHRBERG, K. **Arte do século 44. Vol. I.** Taschen, 2010.

SANT'ANNA, A.R. **Barroco : Do quadrado à elipse**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

SCHORSKE, C. **Viena fin-de-siècle.** São Paulo, 1988.

VEIGA-NETO, A**. Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WARNKE, M. **O artista da corte**: os antecedentes dos artistas modernos. São Paulo: EDUSP, 2001.

WEBER, E. J. **França fin-de-siècle** . São Paulo: Cia das Letras, 1988.

DOCUMENTOS FEDERAIS BRASILEIROS

BRASIL, Constituição Federal, 1988.

_____, Lei 8.080/1990, de 19 de setembro de 1990. (Ministério da Saúde – SUS).

_____, Lei 8.142/1990, de 28 de dezembro de 1990. (Ministério da Saúde – SUS).

_____, Lei 10.216/2001, de 06 de abril de 2001. (Ministério da Saúde – Lei Paulo Delgado).

_____, Lei n º *5692/7*1, de 11 de agosto de 1971. (Ministério da Educação).

COSTA. Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.
CARTA DE OTTAWA (1986). In: Brasil. Ministério da Saúde – Declaração adotada na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, 1986.

ANOTAÇÕES DE EVENTOS

LAPOUJADE, D. **Deambulação, Devir, Simpatia. In:** OCUPAÇÃO UEINZZ, 2009. São Paulo: SESC Paulista.

WEB-BIBLIOGRAFIA

ALONSO, S. L. **O que não pertence a ninguém... E as apresentações da histeria**. Disponível em: www.antroposmoderno.com/word/oquenao.doc. Acesso em: 21 de maio de 2010

ITAÚ CULTURAL. **Arte Degenerada**. Disponível em: www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=328. Acesso em: julho de 2010

LOBATO, M. Paranoia ou Mistificação? [1917]. Disponível em: www.pitoresco.com/brasil/anita/lobato.htm. Acesso em: outubro de 2011.

ORLAN. **Site oficial da artista.** Disponível em: www.orlan.net/. Acesso em: setembro de 2011.

FILMES/DOCUMENTÁRIOS/VÍDEOS

COHEN, P. (roteiro e direção) **Arquitetura da Destruição**, 1998

FAVARETTO, C. **O que é arte?** Disponível em: www.youtube.com/watch?v=SLjc9cRvRmM. Acesso em janeiro de 2011.

FERNANDO, D e MAGALHÃES, M. (roteiro e direção). **Estrela de oito pontas**, 1996

Anexos

1 – Parecer SISNEP (SMS) no. 434/10 – CAEE: 0223.0.162.000-10

2 – Questionário para instituições

3 – Carta de apresentação para as instituições

4 – Roteiro de Entrevistas (para profissionais e usuários)

5 – TCLE (para profissionais e usuários)

6 - Cronologia em uma folha

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE
Comitê de Ética em Pesquisa/SMS

CAAE: 0223.0.162.000-10

São Paulo, 14 de dezembro de 2010
PARECER Nº 434/10 – CEP/SMS

Ilma. Sra.
Paula Carpinetti

Título: A Arte-Educação no tratamento em Saúde Mental:experiência estética e laço social.
Pesquisadora responsável: Paula Carpinetti
Tipo de Pesquisa: Mestrado. Programa de Pós Graduação em Artes; área de concentração: Arte e Educação. Instituto de Artes UNESP.

I – Sumario do Projeto

Objetivos Geral:

- Por meio de um histórico das aproximações entre arte, clínica e loucura no contexto brasileiro, discutir como as concepções de arte/educação foram tecidas no campo da reforma psiquiátrica.
- Refletir sobre o lugar da Arte/Educação na saúde mental, acompanhando oficinas ou ateliês expressivos/artísticos em instituições de tratamento ou em espaços destinados a acolhida da loucura para precisar e analisar as concepções de Arte/Educação que embasam tais atividades e como influenciam no tratamento e potencializando os processos criativos.

Objetivos Específicos:

- Realizar o histórico da construção da articulação arte, clínica e loucura e traçar possíveis paralelos entre tal articulação e a Reforma Psiquiátrica brasileira.
- Aprofundar o entendimento sobre as concepções que instituições paradigmáticas (Juquery e Casa das Palmeiras), tinham/têm sobre Arte/Educação e sua relação com o tratamento.
- Mapear as Instituições da cidade de São Paulo que trabalham na interface arte/promoção da saúde. Estudar 4 dessas instituições para analisar as concepções e tendências de Arte/Educação presentes em seus trabalhos.
- Pensar que critérios seriam importantes para realização de um programa em Arte/Educação (focando o campo das artes visuais) atento às questões da "experiência estética" e do "laço social".

Depois de uma apresentação do projeto na qual discute rapidamente os sentidos da loucura, internações, controle e avaliação moral da loucura (A Grande Internação iniciada no sec. XVII) e finalmente a Luta anti-manicomial e a Reforma Psiquiátrica, introduz o tema da Reforma Psiquiátrica no Brasil (Lei 10216 de 6/04/2001). Historia a questão das atividades artísticas no cenário das Instituições nos anos anteriores à Reforma (Juquery em São Paulo na década de 1920 e Centro Psiquiátrico Nacional no Rio de Janeiro no final da década de 40). Dá importantes exemplos.

Depois dessa apresentação geral, a pesquisadora justifica sua pesquisa e seu interesse pelo tema "que tem estudado sistematicamente" desde sua formação em Psicologia, fato que a "impulsionou para uma segunda graduação em Artes Visuais". Aponta que são poucos os estudos brasileiros sobre a fronteira entre artes visuais, clínica e loucura; cita exceções importantes (como Maria Heloisa Ferraz, João Augusto Frayse-Pereira, Eliane Dias de Castro e Elizabeth Araújo Lima). A sua proposta visa contribuir para a ampliação desse campo.

Teoria , Método e Procedimentos.

A fundamentação teórica do trabalho foi buscada nos trabalhos estético-clínicos de Deleuse e de Guattari, bem como na noção de estética da existência de Foucault; valeu-se também, dos estudos de Ana Mae Barbosa e de Maria Luiza Ferraz ("entre outros").

Quanto à metodologia, alem de fundamentar teoricamente seus caminhos, define-se como "bricoleur" (ancorada em Lévi-Strauss), dizendo que bricoleur é: ***"aquele que começa (uma obra, uma pesquisa) contando com o acaso e com os recursos que possui, sem projetos pré-definidos e fechados. Inventa as maneiras de fazer a partir dos materiais colhidos ou achados e os dispõe conforme sua necessidade expressiva e com liberdade de criação".*** Nessa linha diz não pretender "neutralidade nem busca da verdade, admitindo que sua leitura é apenas uma das muitas perspectivas possíveis de um fenômeno". (ver pag 9). Busca, entretanto, uma "cartografia" da bricolagem em Kincheloe e Berry (2007):

.natureza interdisciplinar

.avança para o domínio da complexidade

.inventa maneira de se aproximar do fenômeno

.procura métodos e teorias que melhor respondam às suas perguntas

.pressupõe participação ativa do pesquisador (que imprime sua própria subjetividade na construção do conhecimento)

.formação filosófica do pesquisador -bricoleur é fundamental.

Acentua que não se trata de um "vale-tudo metodológico": a metodologia da bricolagem é baseada em múltiplas perspectivas e aposta no compromisso e interesse do pesquisador. Tendo em vista estes princípios os procedimentos adotados serão:

. pesquisa bibliográfica e iconográfica (material arquivado no Museu Osório Cesar/Juquery e no Museu das Imagens do Inconsciente/Casa das Palmeiras; registro fotográfico das Instituições incluídas na pesquisa)..

.análise de arquivos e documentos das instituições incluídas na pesquisa.

.mapeamento dos lugares que na cidade de São Paulo trabalhem com oficinas expressivas/artísticas "na articulação arte/promoção da saúde" – loucura (por meio de questionários anexados); eleição de 4 delas para acompanhamento sistemático.

. entrevistas semi-dirigidas com participantes dessas oficinas (profissionais e usuários). Entrevistas a serem realizadas durante o período de participação semanal (3 meses aproximadamente; 12 encontros; o tempo para esse trabalho nas 4 Instituições será aproximadamente de 6 meses pois serão acompanhadas as atividades de 2 Instituições concomitantemente). As entrevistas serão gravadas.

Análise: de discurso como preconizada por Foucault.

II - Considerações:

Projeto bastante positivo exatamente pelo recorte temático proposto e também pela perspectiva interdisciplinar. A pesquisadora está bastante envolvida com o tema e com a investigação; como ela mesma diz, pesquisa sistematicamente a relação entre arte/clínica/loucura desde sua formação em Psicologia; de fato este envolvimento a levou a buscar uma segunda graduação em Artes (ainda segundo suas palavras) e agora um mestrado decididamente interdisciplinar. As folhas de rosto estão completas. Apresenta cronograma e orçamento. Apresenta currículos que são compatíveis com a proposta. Apresenta bibliografia ampla, clássica e contemporânea.

A idéia de se propor como um "bricoleur-pesquisador" é desafiadora e isto justifica as eventuais discrepâncias entre os números de entrevistados apresentados nas folhas de rosto e a não referência a números no corpo do projeto. Chama-se a atenção para o fato de que no TCLE – em nota de rodapé – há

uma referência a tipos de Instituição de interesse da pesquisadora, mas que poderão ser ou não confirmados no processo. Parece que suas argumentações e apreciações de caráter metodológicos são compatíveis com a escolha de caminho. Seguem, a seguir, 2 observações:

Primeiro, quando a pesquisadora diz que o bricoleur não se propõe antecipadamente um projeto , ela não deveria considerar isso de modo tão literal; isto só é parcialmente verdadeiro, seja para o pesquisador (no caso a pesquisadora tem um tema , um caminho e escolhas já feitas) nem para o artesão bricoleur (cujo produto final depende do material encontrado, mas pode partir também de uma proposta: ditada seja pelo material encontrado, seja pela intenção do artista; assim, se a intenção for fazer uma manta ou uma colcha, qualquer material duro, metálico, seria ou descartado ou usado no máximo como detalhe; se o material "pede" ou sugere construir um relógio por exemplo, tecido será detalhe.) O exemplo é banal mas se presta bem à esta argumentação. Assim, aceita-se melhor a afirmação da pesquisadora de que seu projeto (ou também do artesão bricoleur) não é "fechado" a priori.

Uma segunda observação, que vale também para quem analisa a proposta da pesquisadora: apesar da discussão anterior relativa à inovação metodológica, os procedimentos não são muito diferentes daqueles usados de modo geral em pesquisas qualitativas. Desse modo, também a aprovação não é estranha aos conhecidos procedimentos.

Restam algumas dúvidas: se já existe uma intenção de trabalhar com determinados tipos de instituições, porque o mapeamento? Coerente com a metodologia, a pesquisadora poderia ir diretamente às Instituições e buscar o aceite. O questionário proposto para o "mapeamento" é interessante para a pesquisa. Salvo engano, parece que os grandes interlocutores seriam os responsáveis pela Instituição, pela inclusão da arte e aqueles que trabalham com os grupos. Estes interlocutores devem receber uma apresentação e um TCLE específico.

O TCLE está totalmente fora dos padrões seja da Resolução 196/96. Um convite direto, simples com explicações suficientes sobre o trabalho faz-se necessário. Mostrar claramente que este trabalho está interessado nos procedimentos e filosofia da arte incluída nas Instituições. As questões do anonimato e da desistência inócua devem estar colocadas claramente. Deve-se incluir de modo claro a solicitação para gravação. A pesquisadora deve se colocar à disposição para esclarecimentos diretos, sempre que for solicitada. Os dados de identificação do participante e/ou seu responsável legal devem ficar no final e não no início do convite (o detalhamento serve de segurança à pesquisadora, não pode conflitar com o direito ao anonimato). A pesquisadora deve deixar os seus dados (e seu compromisso) igualmente detalhados com os envolvidos na pesquisa.

A pesquisa de campo envolve coleta de informações (bibliográficas e visuais), observação e entrevistas. Assim, deverá haver mais de um documento para permissão: para a Instituição (já há uma carta genérica da orientadora; deverá haver uma detalhando os pedidos e os compromissos da pesquisadora para as Instituições eleitas).

A observação não envolve risco direto mas pode trazer desconforto aos participantes e a pesquisadora deverá incluir estes fatos e os modos de lidar com eles no seu caderno de campo e no relato de pesquisa. A observação deverá ser compactuada com todos os participantes. A mesma coisa para o registro fotográfico.

As entrevistas dependem de cada um que aceite ser entrevistado. A aceitação estará, dentro dos limites já sabidos, no TCLE. Este deverá conter menção a gravação e fotos.

Reiterando a qualidade da proposta, há necessidade de reformulação, conforme descrito abaixo.

III - Situação do Protocolo - pendente quanto a:

Jaz

1- Esclarecer como vai pactuar a observação e o registro fotográfico com todos os participantes;
2- Esclarecer como vai registrar e como vai lidar com o desconforto dos participantes, particularmente em relação à observação;
3- Apresentar um documento para as instituições escolhidas, detalhando os pedidos e compromissos da pesquisadora para com a instituição pesquisada.
4- Apresentar um modelo de TCLE específico para os interlocutores responsáveis pela instituição, pela inclusão da arte e aqueles que trabalham com os grupos.
5- Refazer o TCLE:
   a. De maneira concisa e objetiva, esclarecendo a motivação da pesquisa e como o voluntário tomará parte no processo (entrevista, observação);
   b. Fornecer garantia de anonimato e desistência inócua;
   c. Informar sobre gravação e registro fotográfico;
   d. Os dados de identificação do participante e/ou seu responsável legal devem ficar no final e não no início do convite;

De acordó com a resolução CNS 196/96, as pendências devem ser respondidas num prazo máximo de 60(sessenta) dias, a partir da data de emissão deste parecer. Após este período, se não houver resposta do pesquisador (a), este protocolo será considerado RETIRADO. Ainda de acordo com a referida resolução, o (a) pesquisador (a), deve aguardar o parecer final deste CEP para iniciar seu estudo.

Esclarecemos que:

1. As respostas às pendências devem ser dadas de **forma objetiva** e enviadas para o e-mail: smscep@gmail.com. Qualquer e-mail enviado ao CEP deve identificar, no assunto, **apenas** CAAE xx/10
2. Se o **parecer explicitar claramente que o projeto deve ser reenviado completo, após retificado, o mesmo deverá ser configurado com espaço 1 e anexado ao email.**
3. Quaisquer outros documentos retificados, também devem **ser anexados ao e-mail** (como por exemplo o TCLE).
4. Não enviar arquivos com extensão ".docx" pois alguns pareceristas não tem suporte no seu equipamento de informática para rodar este tipo de formato.

Iara Coelho Zito Guerriero
Vice-Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/SMS

Anexo 2: QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL ÀS UNIDADES DE SAÚDE MENTAL ABARCADAS PELA COORDENADORIA DE SAÚDE SUDESTE (SP):

Instituto de Artes da UNESP

Pesquisa de Mestrado: "A Arte-Educação no Tratamento em Saúde Mental: experiência estética e laço social". (título provisório)

Pesquisadora: Paula Carpinetti Aversa

Orientadora: Rejane Galvão Coutinho

QUESTIONÁRIO

1 – Nome da Instituição:

Endereço:

Telefones:

2- Informante:

Cargo:

3 – Existem oficinas ou ateliês artístico que são oferecidas na instituição?

( ) Sim ( )Não

4 – Quais?

5 – Qual é a finalidade da oferta dessas oficinas artísticas (no campo das artes visuais) na instituição?

6 – Para quem é oferecida?

7 – Quem coordena a oficinas artísticas (no campo das artes visuais)?

8 – Qual é a formação dos coordenadores dessas oficinas?

9 – Gostaria de acrescentar alguma outra informação ou observação?

Anexo 3: CARTA DE APRESENTAÇÃO (entregue às quatro instituições que fizeram parte da pesquisa)

Nome da Instituição,

A aluna Paula Carpinetti Aversa ingressou no ano de 2010 no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP e está iniciando sua pesquisa de mestrado intitulada "A Arte/Educação no tratamento em Saúde Mental", sob minha orientação.

Sua pesquisa pretende refletir sobre o lugar da Arte/Educação na Saúde Mental, acompanhando como são pensados e organizados os conteúdos relativos às artes visuais que são oferecidos em oficinas ou ateliês expressivos/artísticos em instituições de tratamento ou em outros espaços destinados também à acolhida da loucura, com a finalidade de precisar e analisar quais concepções de Arte/Educação embasam essas atividades e como estas influenciam no tratamento da loucura, potencializando os processos criativos e o próprio tratamento de seus participantes.

Para tanto, pretende conhecer algumas instituições que trabalhem nesta interface entre arte e loucura, a fim de escolher quatro delas para um acompanhamento mais sistemático e profundo durante o trabalho de campo da pesquisa. Assim, para um primeiro momento, solicito que a pesquisadora possa realizar uma visita à instituição para conhecer o trabalho desenvolvido nas oficinas (ou ateliês) de artes visuais, conversando com a responsável por este dispositivo artístico-clínico para esclarecer alguns pontos que possam auxiliar nas futuras escolhas das instituições que, propriamente, farão parte da pesquisa. Se for necessário maiores esclarecimentos, segue meu e-mail (rejanegcoutinho@uol.com.br) e o da pesquisadora (p_aversa@hotmail.com).

Grata,

_____

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Orientadora e coordenadora do Programa de

Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP

Anexo 4: ROTEIROS DE ENTREVISTAS

PARA PROFISSIONAIS: Conforme receptividade e disponibilidade do entrevistado, se partirá de uma proposta elaborada por Marie-Christine Josso (2004) no livro "Experiências de vida e formação". A intenção é que o entrevistado entre em contato com sua memória afetiva, tornando seu relato mais reflexivo, para tentar escapar de respostas esteriotipadas e descomprometidas. Há um rotreiro que procura cercar o objeto de estudo, mas a intenção é que seja uma conversa sobre as oficinas artísticas.

1- Sua história profissional?
2- Escolha profissional foi pautada em que experiências?
3- Quando começou a trabalhar no CAPS ou CECCO?
4- Como se deu a proposta da oficina artística na unidade? Por que?
5- Como a instituição em questão entende as oficinas dentro das propostas psicossocias?
6- A entrada do profissional em questão na oficina artística?
7- Seu contato com o universo artístico?
8- Como aprendeu artes na escolha?
9- Como a arte ajuda no tratamento?
10- O que entende por arte?
11- Se ensina arte em uma instituição de tratamento?
12- Dificuldades ou impasses vivenciadas nas oficinas artísticas?

PARA USUÁRIOS: Para os usuários, em função da delicadeza da situação clínica-subjetiva, a entrevista – apesar de procurar também estabelecer uma conversa – era um pouco mais objetiva, tentando não entrar, em demasiado, em aspectos pessoais, concentrando mais em tentar captar como entendem as oficinas artísticas e o contato com as artes em seus processos de tratamento.

1- Quando começou a frequentar a oficina?
2- Foi indicação ou interesse próprio?
3- Se tem sido uma experiência importante? Por que?
4- Gosta de Arte? Vai a museus, exposições ...?
5- Como aprendeu arte na escola?
6- Já tinha se dedicado às artes antes?
7- Artistas que gosta ou conhece? Gosta por quê?
8- A arte é importante na sua vida? Por que?
9- Você aprende nas oficinas? O quê?
10- Dedica-se em outros espaços (fora da instituição) à arte? Em casa? Cursos?
11- Que dificuldades considera que existem nas oficinas?
12- O que gostaria de aprender ou estudar no campo das artes?

Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita" – IA/UNESP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para os profissionais)

DADOS SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: "A Arte/Educação no tratamento em Saúde Mental: experiência estética e laço social"

Pesquisadora: Paula Carpinetti Aversa
Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Unidade da UNESP: Instituto de Artes

1. Objetivos da Pesquisa:

A pesquisa pretende refletir sobre o lugar da Arte/Educação na Saúde Mental, acompanhando como são pensados e organizados os conteúdos relativos às artes visuais que são oferecidos em oficinas expressivas/artísticas em instituições de tratamento, com a finalidade de analisar quais concepções da Arte/Educação embasam essas atividades e como estas influenciam no tratamento, potencializando os processos criativos e o próprio tratamento de seus participantes.

2. Descrição dos procedimentos que serão realizados:

A pesquisa não prevê nenhuma nova intervenção nas instituições, trata-se de acompanhar a dinâmica e a rotina já existentes nestas instituições de tratamento.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa serão a **observação** nas oficinas artísticas/expressivas das instituições de tratamento selecionadas e **entrevistas semi-dirigidas** com os profissionais e usuários das mesmas. O registro das observações feitas durante as oficinas será através de um **diário de campo** de uso exclusivo da pesquisadora e do **registro fotográfico** das atividades das oficinas e dos trabalhos artísticos (concluídos ou em andamento).

As fotografias das atividades realizadas durante as oficinas não irão identificar seus participantes.

As entrevistas semi-dirigidas, que consistem de um roteiro flexível de perguntas que abordam o tema de interesse da pesquisa, serão realizadas na própria instituição, com data e hora marcada durante o período de permanência da pesquisadora na mesma. As entrevistas serão gravadas (em áudio), transcritas e analisadas pela pesquisadora. É garantido o anonimato dos entrevistados bem como o sigilo do material coletado que terá uso exclusivo para as finalidades da pesquisa. A única informação identificável será o nome das instituições que farão parte da pesquisa.

3. Duração da pesquisa: em média três meses em cada instituição de tratamento, prazo que pode ser revisto de acordo com as necessidades da pesquisa e com o consentimento dos participantes.

4. Descrição dos desconfortos e riscos esperados:

O incômodo com uma pessoa desconhecida (pesquisadora) pode ser um possível embaraço para a realização da pesquisa, além dos prováveis receios com relação ao que será feito com o material acolhido. Estas situações podem ser trabalhas através do diálogo com a pesquisadora, que procurará esclarecer todas as dúvidas, tranqüilizando os participantes dos princípios éticos que nortearam a pesquisa.

Avaliação do Risco da Pesquisa:

RISCO MÍNIMO x RISCO MÉDIO

RISCO BAIXO RISCO MAIOR

5. Benefícios para o participante:

Há poucos estudos sobre quais são as concepções de ensino das artes visuais existentes nas oficinas em instituições de tratamento, como planejam e sistematizam o ensino nestas oficinas, no que se fundamenta os conteúdos do universo das artes visuais que são oferecidos, para pensar no alcance que a arte-educação pode ter na potencialização do tratamento dos usuários. Desta forma, a pesquisa em questão pretende compreender como a arte-educação pode contribuir para o tratamento em Saúde Mental, enriquecendo as reflexões deste campo de trabalho; beneficiando, assim, os participantes da pesquisa.

6. Relação de procedimentos alternativos que possam ser vantajosos, pelos quais o paciente pode optar: Não há procedimentos alternativos.

7. Garantia de acesso: Em qualquer etapa do estudo, os participantes poderão ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas: a pesquisadora Paula Carpinetti Aversa e sua orientadora Rejane Galvão Coutinho. Os contatos seguem abaixo:

- Instituto de Artes da UNESP: Rua Dr Bento Teobaldo Ferraz, 271 - CEP: 01140-070 - Barra Funda - São Paulo - SP (telefone: 3393-8546);

- e-mails: p_aversa@hotmail.com

rejanegcoutinho@uol.com.br

8. É garantida a total liberdade aos colaboradores da pesquisa para retirarem seu consentimento a qualquer momento e deixarem de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo para seu tratamento (desistência inócua).

9. Direito de confidencialidade: As informações obtidas serão analisadas em conjunto pela pesquisadora e orientadora, não sendo divulgado a identificação de nenhum participante. A única informação identificável será o nome das instituições que farão parte da pesquisa.

10. Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

11. Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

12. Compromisso do pesquisador: Os materiais coletados somente serão utilizados para a realização desta pesquisa, garantindo o anonimato, sigilo e desistência inócua para todos os seus participantes.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) da pesquisa que li ou que leram para mim, descrevendo o estudo "A Arte-Educação no tratamento em Saúde Mental: experiência estética e laço social". Conversei com Paula Carpinetti Aversa sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda.

_____

Data ___/___/___

Assinatura do participante

(Somente para o responsável do projeto) Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal. _____

Data ___/___/___

Assinatura da pesquisadora Paula Carpinetti Aversa.

_____

Data ___/___/___

Assinatura da orientadora Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA:

1.Nome:.:.....

Documento de Identidade Nº : ..... Sexo : M ¡% F ¡%

Data de nascimento: ...../...../.....

Endereço: .....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefones:(DDD)...../.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para os usuários)

DADOS SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: "A Arte/Educação no tratamento em Saúde Mental: experiência estética e laço social"

Pesquisadora: Paula Carpinetti Aversa
Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Unidade da UNESP: Instituto de Artes

1. Objetivos da Pesquisa:

A pesquisa pretende refletir sobre o lugar da Arte/Educação na Saúde Mental, acompanhando como são pensados e organizados os conteúdos relativos às artes visuais que são oferecidos em oficinas expressivas/artísticas em instituições de tratamento, com a finalidade de analisar quais concepções da Arte/Educação embasam essas atividades e como estas influenciam no tratamento, potencializando os processos criativos e o próprio tratamento de seus participantes.

2. Descrição dos procedimentos que serão realizados:

A pesquisa não prevê nenhuma nova intervenção nas instituições, trata-se de acompanhar a dinâmica e a rotina já existentes nestas instituições de tratamento.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa serão a **observação** nas oficinas artísticas/expressivas das instituições de tratamento selecionadas e **entrevistas semi-dirigidas** com os profissionais e usuários das mesmas. O registro das observações feitas durante as oficinas será através de um **diário de campo** de uso exclusivo da pesquisadora e do **registro fotográfico** das atividades das oficinas e dos trabalhos artísticos (concluídos ou em andamento).

As fotografias das atividades realizadas durante as oficinas não irão identificar seus participantes. As imagens fotográficas dos trabalhos artísticos só serão divulgadas no trabalho de pesquisa final se o autor do trabalho artístico assim permitir, após assinar um **termo de autorização de uso de imagem** que a pesquisadora compromete-se a apresentar ao participante, caso pretenda utilizar a imagem do trabalho artístico em questão. Nesta ocasião, o participante (autor do trabalho artístico) poderá escolher se prefere que seja divulgado seu nome artístico, as iniciais do seu nome ou não colocar nenhuma identificação. É importante deixar claro que o participante pode não autorizar o uso da imagem de seu trabalho artístico e que, se o participante optar pelo uso do nome artístico, evidencia que participou das oficinas analisadas na pesquisa.

As entrevistas semi-dirigidas, que consistem de um roteiro flexível de perguntas que abordam o tema de interesse da pesquisa, serão realizadas na própria instituição, com data e hora marcada durante o período de permanência da pesquisadora na mesma. As entrevistas serão gravadas (em áudio), transcritas e analisadas pela pesquisadora. É garantido o anonimato dos entrevistados bem como o sigilo do material coletado que terá uso exclusivo para as finalidades da pesquisa. A única informação identificável será o nome das instituições que farão parte da pesquisa.

É importante dizer que não haverá nenhuma associação entre a possível utilização de imagem de trabalho artístico (com os devidos créditos de seu autor, se assim o participante preferir) com trechos de entrevistas analisadas que sempre farão uso de nomes fictícios.

3. Duração da pesquisa: em média três meses em cada instituição de tratamento, prazo que pode ser revisto de acordo com as necessidades da pesquisa e com o consentimento dos participantes.

4. Descrição dos desconfortos e riscos esperados:

O incômodo com uma pessoa desconhecida (pesquisadora) pode ser um possível embaraço para a realização da pesquisa, além dos prováveis receios com relação ao que será feito com o material acolhido. Estas situações podem ser trabalhas através do diálogo com a pesquisadora, que procurará esclarecer todas as dúvidas, tranqüilizando os participantes dos princípios éticos que nortearam a pesquisa.

Avaliação do Risco da Pesquisa:

RISCO MÍNIMO x RISCO MÉDIO

RISCO BAIXO RISCO MAIOR

5. Benefícios para o participante:

Há poucos estudos sobre quais são as concepções de ensino das artes visuais existentes nas oficinas em instituições de tratamento, como planejam e sistematizam o ensino nestas oficinas, no que se fundamenta os conteúdos do universo das artes visuais que são oferecidos, para pensar no alcance que a arte-educação pode ter na potencialização do tratamento dos usuários. Desta forma, a pesquisa em questão pretende compreender como a arte-educação pode contribuir para o tratamento em Saúde Mental, enriquecendo as reflexões deste campo de trabalho; beneficiando, assim, os participantes da pesquisa.

6. Relação de procedimentos alternativos que possam ser vantajosos, pelos quais o paciente pode optar: Não há procedimentos alternativos.

7. Garantia de acesso: Em qualquer etapa do estudo, os participantes poderão ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas: a pesquisadora Paula Carpinetti Aversa e sua orientadora Rejane Galvão Coutinho. Os contatos seguem abaixo:

- Instituto de Artes da UNESP: Rua Dr Bento Teobaldo Ferraz, 271 - CEP: 01140-070 - Barra Funda - São Paulo - SP (telefone: 3393-8546);

- e-mails: p_aversa@hotmail.com

rejanegcoutinho@uol.com.br

8. É garantida a total liberdade aos colaboradores da pesquisa para retirarem seu consentimento a qualquer momento e deixarem de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo para seu tratamento (desistência inócua).

9. Direito de confidencialidade: As informações obtidas serão analisadas em conjunto pela pesquisadora e orientadora, não sendo divulgado a identificação de nenhum participante, salvo exceção referente à autoria de trabalhos artísticos se o participante assim desejar e autorizar (através de um documento que a pesquisadora compromete-se a apresentar ao participante em questão, caso pretenda utilizar uma ou mais imagens de trabalhos artísticos - concluídos ou em andamento - produzidas por este). A única informação identificável será o nome das instituições que farão parte da pesquisa.

10. Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

11 Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

12. Compromisso do pesquisador: Os materiais coletados somente serão utilizados para a realização desta pesquisa, garantindo o anonimato, sigilo e desistência inócua para todos os seus participantes.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) da pesquisa que li ou que leram para mim, descrevendo o estudo "A Arte-Educação no tratamento em Saúde Mental: experiência estética e laço social". Conversei com Paula Carpinetti Aversa sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido no meu atendimento neste Serviço.

_____

Data ___/___/___

Assinatura do participante ou responsável legal.

_____

Data ___/___/___

Assinatura da testemunha (para casos de participantes menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

(Somente para o responsável do projeto) Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal. _____

Data ___/___/___

Assinatura da pesquisadora Paula Carpinetti Aversa.

_____

Data ___/___/___

Assinatura da orientadora Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA:

1.Nome:.:.....

Documento de Identidade Nº : ..... Sexo : M ¡% F ¡%

Data de nascimento: ...../...../.....

Endereço: .....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefones:(DDD)...../.....

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL LEGAL DO SUJEITO DA PESQUISA:

2. Nome do responsável legal: .....

Natureza (grau de parentesco, tutor, etc): .....

Documento de Identidade Nº : ..... Sexo : M ¡% F ¡%

Data de nascimento: ...../...../.....

Endereço: .....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefones:(DDD)...../.....