

MESTRADO PROFISSIONALIZANTE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Irene Leonore Goldschmidt

ARTE E SAÚDE:  
O teatro na educação em saúde

Rio de Janeiro  
2010

Irene Leonore Goldschmidt

ARTE E SAÚDE:  
O teatro na educação em saúde

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola  
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de mestre em Educação Profissional em Saúde

Orientador: Marco Antonio Carvalho Santos

Rio de Janeiro

2010

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Emília Bustamante - EPSJV / FIOCRUZ

G623a Goldschmidt, Irene Leonore  
Arte e saúde: o teatro na educação em saúde. /  
Irene Leonore Goldschmidt. - 2010.  
138 f.

Orientador: Marco Antonio Carvalho Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação  
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz,  
Rio de Janeiro, 2010.

1. Arte-Educação. 2. Teatro. 3. Educação Pro-  
fissionalizante. 4. Saúde. 5. Cultura e Socieda-  
de. I.Santos, Marco Antonio Carvalho. II. Título

CDD 371.399

Irene Leonore Goldschmidt

ARTE E SAÚDE:

O teatro na educação em saúde

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional em Saúde

Aprovada em 19 de abril de 2010

BANCA

Prof. Dr. Marco Antonio Carvalho Santos  
(EPSJV/FIOCRUZ)

Profa. Dra. Carla Macedo Martins  
(EPSJV/FIOCRUZ)

Prof. Dr. Adilson Florentino  
(UNIRIO)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Alfred Goldschmidt e Alice Goldschmidt, que primeiro me mostraram o mundo.

Àquele que me orientou na busca do saber com delicadeza e clara firmeza, Marco Antonio Carvalho Santos.

A Sônia Maria Alves, ex-diretora da Escola de Formação Técnica em Saúde Izabel dos Santos, que não só permitiu, como incentivou o desenvolvimento de minhas atividades teatrais na instituição.

A meus filhos Ângela e Luciano, por seu apoio.

E a todos trabalhadores da ETIS, que de alguma forma, fazem parte deste trabalho.

*As intimidades do mundo*

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso  
saber:  
Que o esplendor da manhã não se abre com faca  
O modo como as violetas preparam o dia para  
morrer  
Porque é que as borboletas de tarjas vermelhas  
têm devoção por túmulos  
Se o homem que toca de tarde sua existência num  
fagote, tem salvação  
Que um rio que flui entre dois jacintos carrega  
mais ternura que um rio que flui  
entre dois lagartos  
Como pegar na voz de um peixe  
Qual o lado da noite que umedece primeiro.  
Etc.  
etc.  
etc.  
Desaprender oito horas por dia ensina os  
princípios.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva levantar possibilidades e implicações da utilização do teatro para a educação dos trabalhadores. Desenvolve revisão bibliográfica referenciada no materialismo histórico e dialético. Discute processo de conhecimento e suas relações com a racionalidade científica, ressaltando a importância da percepção e da sensibilidade. Analisa o desenvolvimento dos Estudos Culturais na Inglaterra, que apontam para o conceito de cultura como produção social de uma coletividade. Pesquisa em Adorno e Benjamin o papel da arte nas sociedades capitalistas, o desenvolvimento da indústria cultural e a alienação do artista. Estabelece relações entre estética e poder no capitalismo. Estuda elementos da formação cultural brasileira detendo-se no desenvolvimento do Projeto Nacional Popular, destacando os Centros Populares de Cultura, a educação de Paulo Freire e o teatro de Augusto Boal. Investiga relações entre arte e educação na escola básica, na educação popular em saúde e na educação profissional em saúde. Analisa duas experiências: o uso do teatro na formação do agente comunitário de saúde, pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e o desenvolvimento de um grupo de teatro com funcionários da Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos. Apresenta depoimentos a partir de entrevistas com profissionais atuando na interseção dos campos da educação, teatro e saúde. Destaca questões como a valorização da experiência, processo de trabalho coletivo, liberdade e criatividade na educação dos trabalhadores.

Palavras-chave:

Arte na saúde. Teatro na educação. Educação de trabalhadores. Transformação social.

## ABSTRACT

The purpose of the present research is to discuss possibilities and implications of the utilization of Theater at worker's education. Develops bibliographic revision referred to dialectic and historic materialism. It discuss the process of knowledge and its relation with scientific rationality, pointing out the importance of perception and sensibility. It also analyzes the development of Cultural Studies in England, which leads to the concept of culture as a collective social production. It researches in Adorno and Benjamin the role of Art in capitalist societies, the development of cultural industry and artist's alienation, and analyzes relations between aesthetics and power in capitalism. It studies elements of Brazilian cultural development emphasizing the *Projeto Nacional Popular*, with a special attention towards the *Centros Populares de Cultura*, the education of Paulo Freire and the theater of Augusto Boal. It investigates relations between art and education in basic school, popular education in health and professional education in health. It considers two experiences: the utilization of theater in education of community health agents, by Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, and the development of a theater group with public employees from Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos. It presents statements from interviews with of professionals who act in the intersection of the fields of Education, Theater and Health. It also points out questions such as valorization of the experience, collective work process, liberty and creativity in worker's education.

Key words: Art in health. Theater in education. Worker's education. Social transformation.

## LISTA DE SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
CTO	Centro de Teatro do Oprimido
EP&S	Educação Popular e Saúde
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESF	Estratégia de Saúde da Família
ETIS	Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos
FETIERJ	Federação de Teatro Independente do Estado do Rio de Janeiro
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Sem Terra
PACS	Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PCB	Partido Comunista do Brasil
PSF	Programa de Saúde da Família
PT	Partido dos Trabalhadores
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
SESDEC	Secretaria de Estado de Saúde e Defesa Civil do Estado do Rio de Janeiro
SUS	Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 CONHECIMENTO, CULTURA E SOCIEDADE</b> .....	14
2.1 SENTIDOS DE CULTURA E OS ESTUDOS CULTURAIS.....	24
2.2 ARTE E SOCIEDADE.....	30
2.3 ARTE NO CAPITALISMO .....	37
2.4 ESTÉTICA E PODER.....	45
<b>3 FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA: O Projeto Nacional Popular</b> .....	55
3.1 PAULO FREIRE.....	60
3.2 AUGUSTO BOAL.....	67
3.2.1 O Centro do Teatro do Oprimido (CTO) e Política Pública.....	73
3.2.2 Câmara na Praça .....	75
3.3 OS CENTROS POPULARES DE CULTURA (CPCs).....	77
3.4 BRECHT, EXPERIÊNCIAS DE TEATRO CRÍTICO NO BRASIL E A COMPANHIA DO LATÃO.....	80
3.4.1 Processo de Produção Teatral.....	87
3.4.2 Conteúdo.....	89
3.4.3 Forma.....	91
<b>4 TEATRO, EDUCAÇÃO E SAÚDE</b> .....	93
4.1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/TEATRO NA ESCOLA BÁSICA .....	95
4.2 EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE .....	99
4.3 O SUS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE E TEATRO .....	104
4.3.1 Escola de Formação Técnica em Saúde Izabel dos Santos (ETIS) .....	109
4.3.2 O Grupo <i>Nós da ETIS</i> .....	111
4.3.3 EPSJV: Agente Comunitário de Saúde e Teatro .....	113
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	125
<b>ANEXO A – ENTREVISTA 2</b> .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

A opção pela presente pesquisa sobre as possibilidades da arte para a educação dos trabalhadores técnicos da saúde representa o fruto de uma trajetória de vida. Com uma formação inicial em saúde, mas exercendo por mais de vinte anos atividades no campo da arte, mais especificamente teatro, retornei ao campo da saúde em 2002 quando do ingresso por concurso público na Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS). Vinculada à Secretaria de Estado de Saúde e Defesa Civil do Estado do Rio de Janeiro (SESDEC), a ETIS é responsável pela qualificação dos trabalhadores técnicos para o Sistema Único de Saúde no Estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente centrada no estudo do desenvolvimento do Grupo de Teatro *Nós da Etis* que dirigi pelo período aproximado de dois anos, a pesquisa teve que ser redirecionada por ocasião da interrupção da trajetória do grupo, no final de 2008. Esta ocorrência imprevista levou ao deslocamento da ênfase da pesquisa, que passou então a se apoiar sobre o tripé: revisão bibliográfica, análise de experiências e entrevistas semi-estruturadas.

A experiência com o *Nós da Etis*, desenvolvida no item 3.4.2, embora interrompida, possibilitou algumas reflexões sobre possíveis relações entre saúde, arte, e educação de trabalhadores, somando-se à análise de outra experiência pioneira, a inserção de oficinas de arte (teatro e literatura) no currículo do curso do Agente Comunitário de Saúde (ACS), construído e administrado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), a partir de 2008.

A principal dificuldade sentida ao organizar a revisão bibliográfica foi quanto à seleção e delimitação dos temas e autores, devido ao fato desta se constituir numa pesquisa exploratória e interdisciplinar que abarca um campo bastante amplo. No entanto, algumas questões já se destacaram desde o primeiro momento como balizadoras de aspectos relevantes quanto ao caminho a seguir: as relações entre processo de conhecimento e educação: como conhecemos? Aprendemos somente pela razão, ou também pelos sentidos? Relações entre arte e ciência: como estes campos foram se delimitando historicamente? Relações entre cultura e sociedade: cultura é patrimônio de um grupo ou inerente a todas as sociedades? Qual o papel da arte para o ser humano, e como este papel se configura nas sociedades capitalistas contemporâneas? Que

elementos caracterizariam um teatro crítico e pedagógico? Como poderia ser este teatro para a educação dos trabalhadores da saúde?

Partimos inicialmente da questão de como se dá o processo de conhecimento, e o que é esta realidade que se deseja conhecer. Questão para a qual já foram dadas muitas respostas ao longo da história, mas que desperta sempre renovadas perguntas. Percebemos a realidade a partir da nossa inserção social e trajetória de vida. Realidade sempre em transformação, fruto das relações múltiplas que se estabelecem entre sujeito e objeto, prisma multifacetado que muda de cor quando a luz sobre ele incide.

Optamos pelo referencial do materialismo histórico e dialético como proposto por Marx no século XIX e desenvolvido por vários pensadores que vêm ao longo destes dois séculos agregando enfoques ao marxismo, desenvolvendo questões apenas apontadas por Marx, em conexão com as mudanças históricas e sociais que vêm ocorrendo desde então. Este referencial considera existir uma articulação entre o mundo das idéias elaboradas pelos indivíduos de uma organização social e o modo de produção pelo qual ela se organiza, e afirma que para entender os fenômenos, é necessário situá-los no seu contexto histórico e social.

A partir desta perspectiva dedicamos um capítulo ao estudo da formação cultural brasileira, destacando aí o projeto nacional popular que assumiu dimensões significativas no país a partir de meados do século XX quando se incrementava o processo de industrialização do país, alinhando-o com a ordem capitalista mundial em situação de dependência. No bojo de um movimento que defendia uma cultura popular construída em oposição à dependência de modelos externos, destacaram-se correntes no campo da educação que podem ser representadas por Paulo Freire, e no campo do teatro, por Augusto Boal. Dois criadores e pensadores que apontaram questões significativas para o tema desta pesquisa, o que nos levou a estudar os pontos mais relevantes da trajetória de ambos. Acresce ainda o fato de que Paulo Freire é a principal referência pedagógica para a ETIS assim como para outras Escolas Técnicas do SUS.

Para entender o teatro como ação crítica e pedagógica, também consideramos fundamental o pensamento de Bertolt Brecht, que influenciou muito o teatro realizado no Brasil principalmente a partir da década de 1960. A publicação do seu livro *Teatro Dialético* em 1967 possibilitou uma maior divulgação das suas teses, que marcaram profundamente o movimento de grupos de teatro que se organizaram ao longo das décadas de 1970 e 1980. A proposta estética,

política e ideológica que norteou alguns destes grupos, foi bastante influenciada por aquela que orientou os Centros Populares de Cultura na década anterior. Apesar da censura que o regime militar impôs a todas as formas de expressão, a cultura, e em especial o teatro continuou representando uma trincheira de oposição e contestação. Vivenciamos este processo participando de um destes grupos, o *Dia-a-Dia*, criado em 1976 e liderado pelo teatrólogo, autor, diretor e também ator João Siqueira. Destacamos ainda um grupo de teatro contemporâneo, *A Companhia do Latão*, que vem desenvolvendo uma investigação cênica e literária sobre a realidade histórica brasileira, com foco nas relações de opressão, tendo como um dos seus referenciais o teatro crítico como pensando por Brecht, e organizando-se de forma coletiva para a produção do trabalho. Selecionamos este grupo por encontrar nas suas proposições grande identificação com aquelas que nortearam os grupos das décadas anteriores, e pelo expressivo material teórico que *A Companhia do Latão* vem produzindo.

O terceiro capítulo, que se constitui no cerne deste trabalho, foi organizado com o objetivo de fazer uma reflexão sobre a educação que tem sido oferecida aos trabalhadores, com foco nos trabalhadores da saúde, para estabelecer relações entre estas práticas e a utilização da arte. Para levantar elementos sobre o ensino da arte na escola fundamental, consultamos autores como Ana Mae Barbosa e Ângela Linhares e nos apoiamos também em relatos de entrevistados que estiveram envolvidos com esta atividade.

A educação popular, para Stotz aquela realizada nos movimentos populares, construiu um campo próprio de atuação e produção teórica, e na área da saúde vai se organizar sob a forma da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, criada em 1991, baseada fundamentalmente nos princípios pedagógicos de Paulo Freire. Stotz, David e Wong Un defendem que a expressão artística desempenha “importante papel na definição das identidades dos movimentos e práticas de educação popular em saúde” (2005, p.14).

A educação profissional em saúde surge intimamente associada à história do SUS, que é por sua vez o fruto das lutas de setores progressistas da sociedade por um sistema de saúde democrático e inclusivo. As Escolas Técnicas do SUS, gerenciadoras da educação dos

trabalhadores para este sistema, tem sua concepção marcada pelos princípios do Projeto Larga Escala<sup>1</sup>.

A metodologia adotada por algumas destas escolas, em especial a ETIS, orientada pelas proposições de Paulo Freire, tem como ponto de partida os conhecimentos prévios do educando, dando-lhe voz no processo de aprendizado. Dentro deste contexto, a utilização da arte em geral e do teatro mais especificamente, pode dar uma nova qualidade ao processo, na perspectiva de uma educação politécnica que possibilite aos trabalhadores não só o conhecimento das técnicas, mas também a sua fundamentação científica e social, desenvolvendo capacidade crítica, auto-estima e criatividade, qualidades necessárias para que este trabalhador realize um atendimento não só mais desejável do ponto de vista técnico, mas também mais humanizado, afetivo, e próximo da população.

As entrevistas tiveram como objetivo captar, a partir da experiência de sujeitos diversos escolhidos em função de exercerem ou terem exercido atividades vinculadas de alguma forma à relação entre teatro, educação e em alguns casos, saúde, que questões consideram relevantes na utilização do teatro como prática pedagógica. Em número de sete, apresentam os seguintes perfis:

1. Atriz, ex-integrante do Grupo *Dia-a-Dia* e estilista;
2. Atriz, ex-integrante do Grupo *Dia-a-Dia*, professora de educação artística em escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro;
3. Técnica administrativa da ETIS, ex-integrante do Grupo *Nós da ETIS*;
4. Empresário teatral e ator, desenvolve teatro educativo em saúde;
5. Professora de teatro em Escola Técnica de Saúde;
6. Professor de teatro da pós-graduação em Escola de Teatro.
7. Integrante da equipe coordenadora da formação técnica do Agente Comunitário de Saúde (ACS), na EPSJV.

Foi-lhes solicitado que, a partir da sua experiência pessoal e profissional, tecessem relações entre arte, saúde e educação. De acordo com o perfil de cada um, as perguntas iam sendo

---

<sup>1</sup> Projeto que visou na década de 1980 a qualificação dos trabalhadores de nível médio e fundamental já inseridos nos serviços de saúde. Será estudado no capítulo 4.3 (O SUS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE).

conduzidas para a abordagem de temas já discutidos na revisão bibliográfica, como: participação em grupos de teatro que formaram um movimento político e estético nas décadas de 1970 e 80 analisando seu processo de produção teatral, experiências com a educação artística na escola básica, relações entre estética e poder, e questões associando teatro ou arte em geral com educação na perspectiva de uma formação humana e não meramente tecnicista.

Para mostrar como foi a lógica de construção destas entrevistas, anexamos uma delas a este trabalho (entrevista 2), selecionada por abarcar a maior parte dos temas referidos acima e trazer à tona muitas questões pertinentes.

Apenas uma entrevista seguiu uma lógica diversa, pois foi realizada junto a um integrante da equipe que elaborou e coordena o curso de formação do agente comunitário de saúde, na EPSJV. A entrevista objetivou especificamente conhecer esta experiência, sendo as perguntas orientadas para este fim.

As entrevistas, depois de transcritas, tiveram selecionados os trechos que melhor se articulavam com os temas discutidos. Associando esses relatos com a argumentação teórica, procuramos estabelecer relações possíveis entre teoria e experiência empírica.

## 2 CONHECIMENTO, CULTURA E SOCIEDADE

A discussão sobre como se dá o processo de conhecimento deriva de outra, mais primordial: o que é essa realidade que a necessidade humana procura desvendar? Ela existe independente de nós, ou somos nós que a construímos, a partir da nossa subjetividade, da nossa posição social, e da cultura à qual pertencemos? Pode-se falar de *uma* realidade? Talvez sejam essas algumas das questões mais discutidas nos mais variados campos do saber, ao longo de toda história humana, da filosofia à educação, da ciência à arte.

É a partir do materialismo dialético e histórico desenvolvido por Marx que foi possível compreender que os fatos humanos são produzidos não pelas idéias nem pelo espírito, mas sim pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, para a produção da sua vida. A partir de como se dá a atividade de produção da existência, a sociedade vai elaborando um conjunto de práticas, idéias e valores, gerando representações da vida social, que são as suas formas culturais simbólicas. As mudanças históricas são processos lentos, relacionados às transformações no modo de produção, e não à ação pontual de indivíduos. “O Marxismo permitiu compreender que os fatos humanos são historicamente determinados e que a historicidade, longe de impedir que sejam conhecidos, garante a interpretação racional deles e o conhecimento de suas leis” (CHAUÍ, 2002, p.275).

Para Kosik, a práxis utilitária e o senso comum permitem que o homem se oriente no mundo e aja sobre ele, sem, no entanto, propiciar uma real compreensão sobre como e porque as coisas ocorrem. Esta práxis utilitária é fragmentária, pois se exerce dentro do contexto histórico de uma sociedade hierarquizada em classes, construída sobre a divisão do trabalho. A realidade não é um dado fixo e imutável. Ela é apreendida pela consciência que se forja em uma determinada formação histórico-social, e deve, portanto, ser percebida no seu caráter de movimento, contendo em si os princípios da contradição e do conflito, inerentes às relações históricas constituídas por seres humanos convivendo em sociedade.

A primeira atitude do homem diante do mundo não é a de alguém que “examina a realidade especulativamente” (KOSIK, 1969, p.9), porém a de um ser que age objetiva e praticamente no sentido de atingir seus próprios fins e interesses. Neste agir, *em situação*, o ser humano tem uma intuição prática da realidade, a partir do seu aspecto fenomênico. Kosik argumenta que estas categorias do *pensamento comum*, “são diferentes e muitas vezes

contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente” (KOSIK, 1969, p.10, grifos do autor). Assim é com o dinheiro, por exemplo: qualquer pessoa vivendo em sociedade, sabe usá-lo, fazendo até complicadas transações com ele, mas poucos sabem o que ele realmente é. O mundo de aparências onde se movem os homens na sua vida cotidiana, para Kosik, o mundo da *pseudoconcreticidade*, é atravessado pelo duplo sentido, sendo percebido como fenômeno e não como essência, da qual o fenômeno é uma manifestação. A realidade, para ele, estaria na integração dialética entre os dois.

Kosik afirma que, para chegar à *coisa em si* é necessário esforço, pois as coisas não se mostram diretamente a nós tal qual são. Esforço que consiste em uma atividade intelectual, como se dá na filosofia e na ciência. Para ele, o misticismo seria “a impaciência do homem em conhecer a verdade” (KOSIK, 1969, p.21), pois tenta atingir diretamente a essência das coisas sem o exercício dessa atividade. O esforço de conhecer compreende a decomposição do objeto de estudo nas partes que o constituem, sem que, no entanto, se perca a concepção do todo no qual está imerso “que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída” (KOSIK, 1969, p.25). É esse todo mal percebido que ilumina e revela o objeto singular.

A consciência apreende o conhecimento através de uma forma racional explícita, mas também pela intuição. Para Kosik, seria constituída pela unidade destas duas formas. Rejeitar a primeira forma leva ao irracionalismo e às mais variadas formas de pensamento pré-concebido ou preconceituoso; já a rejeição da perspectiva intuitiva, leva ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo.

Kosik (1969, p.26) observa que “o fato de que de tudo se pode elaborar uma teoria, e que tudo pode ser submetido a um explícito exame analítico demonstra um certo “privilégio” de que goza a esfera teórica em confronto às demais.” É justamente esta absolutização da teoria que ele vai questionar, como uma “concepção formalístico-burocrática” que pretende conter toda a realidade dentro de formulações teóricas, comum ao idealismo e ao positivismo. Concepção que entende a realidade como rígida, imutável, onde o fenômeno é reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato.

A categoria da *totalidade*, elaborada pela filosofia clássica alemã como um conceito central para distinguir a dialética da metafísica, permitiria o conhecimento da realidade em todas as suas íntimas leis, conexões internas e processos evolutivos. No entanto, Kosik observa que a partir do século XX, a idéia de totalidade atingiu “uma ampla ressonância e notoriedade, mas ao mesmo tempo se viu continuamente exposta ao perigo de ser entendida unilateralmente ou de se transformar francamente no seu oposto, isto é, deixar de ser um conceito *dialético*.” (1969, p.34).

Kosik questiona a banalização que se fez deste conceito na medida em que foi utilizado como uma exigência metodológica para investigação da realidade, sendo reduzido a uma única dimensão: a relação da parte com o todo. Nesta perspectiva idealista, para se conhecer a realidade bastaria conhecer o conjunto de todos os fatos que a compõem. No entanto, dentro do raciocínio dialético, faltaria a esse conjunto o principal: a *totalidade* e a *concreticidade*, ou seja, um todo que possui estrutura própria e ordenamento interno.

No caminho percorrido pela ciência em busca do conhecimento, inicialmente ela se diferenciou, especializando-se nos mais diversos campos, com o risco de “transformar os cientistas dedicados às disciplinas isoladas em eremitas solitários que haviam perdido todo contato e possibilidade de comunicação” (KOSIK, 1969, p.37), porém na medida em que este conhecimento foi se aprofundando, foi possível ir estabelecendo conexões entre os campos do conhecimento, e perceber como tudo se conecta numa imensa teia de relações.

Diferente do racionalismo e do empirismo que definem o conhecimento como um processo construído por um acrescentamento linear e sistemático de fatos apoiados numa base imutável,

o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. (...) É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a *concreticidade*” (KOSIK, 1969, p.43, grifos do autor).

A palavra *arte* vem do latim *ars*, que corresponde ao grego *techné*, significando algo ordenado, submetido a regras. Neste sentido se dizia arte médica, arte política, etc. Platão não diferenciava arte das ciências e da filosofia, mas estabelecia dois tipos de artes ou técnicas: “as

judicativas, dedicadas apenas ao conhecimento, e as dispositivas ou imperativas, voltadas para a direção de uma atividade, com base no conhecimento de suas regras” (CHAUÍ, 2002, p.317).

Segundo Chauí, Aristóteles criou uma divisão entre ciência-filosofia e arte-técnica que marcou toda cultura ocidental. A ciência-filosofia se referia ao necessário (que não pode ser diferente do que é). Já a arte-técnica se referia ao possível e à fabricação, (e, portanto, que pode ser diferente do que é). Neste campo haveria ainda outra diferenciação, entre atividades da ação (estariam nesta classificação a ética e a política) e as atividades da fabricação (onde se encontrariam as artes ou técnicas). As primeiras associadas à *práxis*, as segundas à *poiesis*.

Do século II ao XV, a classificação das artes ou técnicas seguiu um padrão que refletia as relações das sociedades antigas, com uma estrutura social fundada na escravidão, e conseqüente desprezo pelo trabalho manual. Eram divididas em artes *liberais* (dignas dos homens livres) como gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música, e *mecânicas ou técnicas*, como, escultura, olaria, tecelagem, etc..

Só no final do século XVII as artes mecânicas vão ser divididas entre as que têm como finalidade serem úteis ao homem, como medicina, agricultura, culinária e artesanato, e aquelas que buscam o belo (belas-artes), como pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro, dança.

A distinção entre técnica (útil) e arte (belo), levou à associação entre arte como produto da sensibilidade e da criatividade do artista, e técnica como aplicação de regras e receitas, vindas da tradição e da ciência. No final do século XIX estas concepções vão sofrer novas transformações. Surge o conceito de *tecnologia*, como uma forma de conhecimento associado à utilização da técnica, enquanto que as artes “passaram a ser concebidas menos como criação genial misteriosa e mais como **expressão criadora**, isto é, como transfiguração do visível, do sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos em obras artísticas” (CHAUÍ, 2002, p.318, grifos da autora).

Nesta perspectiva, fica explicitada a interconexão entre arte, ciência e técnica. Assim como a pintura e a arquitetura renascentistas dependiam da matemática e da teoria da harmonia e das proporções, a pintura impressionista recorria a princípios da física, como a ótica e a teoria das cores.

Na contemporaneidade, com o desenvolvimento da tecnologia, esta ligação se estreita em campos como a fotografia, o cinema, criados inicialmente como técnicas de reprodução da

realidade, que passam a servir à *interpretação* da realidade, tornando-se artes expressivas. Com as transformações causadas pelo desenvolvimento da informática apoiada na microeletrônica, a associação entre arte e técnica caminha para uma integração cada vez maior, gerando possibilidades ainda pouco exploradas.

Chauí (2002) aponta ainda um diferencial quanto ao uso ou não da tecnologia na arte, ressaltando que, enquanto a arte erudita é tecnológica, por utilizar destes recursos, a arte popular pode ser considerada como artesanal. Distinção que consideramos um pouco polêmica por se apoiar em uma situação contingente, a do acesso ou não a recursos econômicos.

As bases conceituais para o advento da ciência moderna são lançadas no Renascimento, que marca a transição entre a mentalidade medieval européia dominada pelo pensamento religioso e o pensamento contemporâneo. Koyré (1991, p.47) aponta que esse período se caracterizou como “uma das épocas menos dotadas de espírito crítico que o mundo conheceu”, marcada pela superstição, pela crença na magia e na feitiçaria, de forma muito mais intensa que durante a Idade Média. A concepção mística vai influenciar as grandes tentativas de síntese filosófica da época. Para Koyré, o lema desse período poderia ser resumido na expressão “tudo é possível”.

A falta de delimitação no campo de possibilidades do conhecimento teve como uma de suas conseqüências o despertar de uma grande curiosidade e espírito de aventura, que impulsionou os homens renascentistas a empreender as grandes viagens de descobrimento de novas terras, desafiando o desconhecido. O mundo começa a ser desbravado, a diversidade da natureza encanta, originando compilações e coleções de natureza botânica ou mineralógica. Desperta o interesse pela geografia e pelo corpo humano.

Os grandes textos gregos até então pouco conhecidos são traduzidos e editados ou retraduzidos e reeditados. Somente no século XV Ptolomeu é integralmente traduzido para o latim, embasando a reforma da astronomia. Grandes matemáticos como Arquimedes são traduzidos e editados durante o século XVI, servindo de base para a revolução científica do século seguinte. Começa a se construir uma nova visão de mundo, impulsionada pelas proposições de Kepler, de que o universo é regido pelas mesmas leis em toda parte, leis de natureza estritamente matemática. O entendimento da realidade como intrinsecamente racional, passível de ser explicada e entendida por idéias e conceitos vai transformar os modos de se lidar com o conhecimento.

É Galileu quem vai representar o grande passo na transição do pensamento mágico para o pensamento científico, para Koyré (2001, p.54), “um dos primeiros homens que compreenderam de modo muito preciso, a natureza e o papel da experiência na ciência”. Seu telescópio, construído a partir de uma teoria ótica, permite ao homem ultrapassar os limites da percepção sensível. A ruptura entre o mundo percebido pelos sentidos e o mundo real dá início à ciência como a conhecemos hoje. Rompidos os laços com o método aristotélico de investigação abstrato e metafísico, a realidade vai sendo concebida “como um sistema racional de mecanismos físicos, cuja estrutura profunda e invisível é matemática” (CHAUI, 2002, p.47).

A ciência moderna tem sua origem nesta pressuposição de que toda realidade pode ser conhecida e dominada, pois consiste num “sistema de causalidades racionais rigorosas que podem ser conhecidas e transformadas pelo homem” (CHAUI, 2002:47).

O Renascimento trouxe a valorização da consciência para a transformação da realidade social e uma visão de história fundada na evolução do espírito humano. Montesquieu vai acrescentar para a explicação dos fenômenos históricos a distinção entre o “meramente acidental e aquilo que tem importância estrutural” (FONTANA, 1998, p.69) relacionando estes fenômenos com a existência de leis causais associadas à forma como os diversos povos garantem sua subsistência. Esta visão eleva o estudo da história à categoria de ciência, fazendo dela instrumento fundamental para uma análise política.

David Hume, considerado por Fontana o verdadeiro fundador da escola escocesa, defendeu uma ciência global do homem. Relacionou as etapas do desenvolvimento humano com as atividades econômicas, concepção que foi mais claramente explicitada por Adam Smith ao dividir a história humana segundo quatro estágios sócio-econômicos: caça, pastoreio, agricultura e comércio. Cada estágio apresenta diferentes idéias sobre propriedade, governo, estado dos costumes e da moral. O progresso econômico estaria assim associado ao desenvolvimento das sociedades, que de forma linear passariam por todas estas etapas, num caminho inevitável em direção ao progresso econômico. Esta visão do passado afirmada pela escola escocesa considera como progresso tudo que leva ao capitalismo e à industrialização, e desqualifica outras formas de organização social como retrógradas ou utópicas. Concepção que vai se constituir no alicerce para a edificação das ciências sociais, capilarizando-se também através do senso comum, naturalizando construções sociais como os conceitos de propriedade privada e de progresso pelo desenvolvimento econômico.

Segundo Chauí, essa idéia de progresso vai ser contestada pelo fato de justificar o colonialismo e o imperialismo, na medida em que os países mais “adiantados” teriam o direito de dominar os mais “atrasados”, explorando-os economicamente e impondo-lhes sua cultura. Do mesmo modo a idéia de progresso das ciências e das técnicas também vai ser contestada,

mostrando-se que, em cada época histórica e para cada sociedade, os conhecimentos e as práticas possuem sentido e valor próprios, e que tal sentido e tal valor desaparecem numa época seguinte ou são diferentes numa outra sociedade, não havendo, portanto, transformação contínua, acumulativa e progressiva. O passado foi o passado, o presente é o presente, e o futuro será o futuro (CHAUÍ, 2002, p.49).

Marx e Freud vão levantar dúvidas quanto à absolutização do poder da razão apontando forças que colocam este poder em cheque: a ideologia no primeiro caso, e as forças inconscientes no segundo.

A antropologia social vem mostrar que as “sociedades primitivas” não estão numa etapa histórica atrasada, mas sim organizam suas relações sociais de acordo com uma lógica própria diferente da nossa.

Com o desenvolvimento da ciência moderna veio a crescente delimitação dos campos do conhecimento, contidos dentro de fronteiras veementemente defendidas, por interesses nem sempre epistemológicos.

Hugh Lacey, físico australiano que vem se dedicando a pesquisar a filosofia analítica da ciência, articula questões epistemológicas a problemas concretos com que a humanidade se defronta, como a questão da produção de alimentos ou a dinâmica dos movimentos sociais nos países periféricos. Faz uma crítica à ciência moderna, contestando sua pretensão de “se constituir em paradigma da racionalidade, de gerar uma forma de conhecimento perfeitamente objetiva e universalmente válida, e de, através da tecnologia, contribuir inequivocamente para o progresso material da humanidade” (OLIVEIRA, 1999, p.211).

Segundo Oliveira (1999), Lacey propõe um novo nível de análise para o método científico, como forma de superar um impasse inerente à tradição da filosofia analítica da ciência que consiste na falta de consenso quanto à utilização de quais regras deverão ser adotadas para a abordagem de um problema: indutivas, dedutivas, hipotético-dedutivas, probabilísticas? Como alternativa, Lacey vai propor a substituição da abordagem de formulação dos problemas por meio de regras, por outra onde a centralidade passa a ser constituída por “valores cognitivos”, tais como adequação empírica, consistência interna, poder explicativo, simplicidade e outros,

validados pelo juízo científico construído a partir do diálogo entre os membros da comunidade científica. Oliveira argumenta que a diferença central entre a concepção de ciência ortodoxa vigente na tradição analítica e aquela defendida por Lacey, é de que nesta,

a aceitação das teorias bem confirmadas de acordo com os cânones em vigor na ciência moderna não pode ser racionalmente justificada apenas por considerações epistemológicas e metafísicas, mas depende de um valor social – o valor do controle da natureza – ligado aos problemas da produção material. Nos termos do materialismo histórico, pode-se dizer que se trata de uma oposição entre uma concepção *idealista* e uma concepção *materialista* da ciência moderna” (OLIVEIRA, 1999, p.215).

Lacey se opõe não ao objetivo de controle da natureza, que em certa medida decorre da necessidade humana de garantir a sobrevivência dos indivíduos e da espécie, mas sim da forma proeminente, extensiva e central que adquire nas sociedades capitalistas, chegando a um ponto em que paradoxalmente ameaça a sobrevivência não só da nossa espécie, mas de toda vida no planeta. Apresenta como alternativas para se pensar a prática da ciência a substituição de valores como *desenvolvimento modernizador* por *desenvolvimento autêntico* e *tecnologia avançada* por *tecnologia apropriada*, mantendo, porém, valores defendidos pela tradição analítica, como clareza, rigor e uso extensivo da argumentação.

A compartimentalização do conhecimento impulsionada pela ciência positivista, criando especializações cada vez mais diferenciadas, se, por um lado trouxe avanços e novos conhecimentos, por outro criou o enfraquecimento de uma percepção global e descompromisso social, na medida em que cada um é responsável apenas pela sua tarefa técnica especializada. Para poder compreender, o ser humano teve que analisar, separar em partes. Separando natureza de cultura, animalidade de humanidade, o homem cindiu a si próprio, estudando sua natureza de ser vivo a partir das ciências naturais, e sua natureza social, pelas ciências humanas e sociais.

A disciplina, cujo próprio nome remete à idéia de limites, cria um campo conceitual com relativa autonomia em relação aos outros campos do saber, constituindo técnicas e linguagem próprias. Categoria organizadora dentro do conhecimento científico, é base da construção da divisão do trabalho.

Com o desenvolvimento de novos conhecimentos, estes limites podem acabar se tornando barreiras para o saber, e sua transgressão se impõe, pela evolução incessante do conhecimento, onde certezas anteriores são postas por terra, para dar lugar a novos paradigmas. Mais do que romper limites, seguir nessa direção significa buscar novas formas possíveis de organização do

modo de conhecer. Significa também procurar alternativas ao cartesianismo que vem conformando o modo de pensar do mundo ocidental nos últimos quatrocentos anos, apoiado em categorias como fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo, destacando apenas aquilo que é objetivo e racional, desconsiderando outros canais por onde se processa o conhecimento.

Para Ostrower (1987, p.12), a percepção é a “elaboração mental das sensações” representando uma parte da nossa sensibilidade que chega ao consciente. Estabelece os limites do que somos capazes de sentir e compreender, organizando seletivamente os estímulos que chegam aos nossos sentidos. É uma forma de conhecimento onde a apreensão do mundo externo se dá de forma interligada com o mundo interno, envolvendo ao mesmo tempo a interpretação do que está sendo apreendido.

As imagens da percepção estão impregnadas em grande parte pelos fenômenos culturais, formando imagens referenciais pelas quais nos orientamos. Ostrower exemplifica esta afirmação com uma situação retirada do livro *Before Philosophy*, de Henri Frankfort: o rio Nilo, fonte de vida para os antigos egípcios, representava para este povo uma orientação do espaço físico. Como o rio corre para norte, “ir a norte” significava simultaneamente “ir rio abaixo”, enquanto “ir ao sul”, representava ir “rio acima”, contra a corrente. Quando os egípcios conheceram o rio Eufrates, que corria em direção ao sul, chamavam-no de “aquela água que corre rio abaixo indo rio acima” (OSTROWER, 1987, p.58).

Perceber e intuir são atos interligados. Ostrower considera mesmo o ato de perceber como um contínuo intuir. No ato intuitivo ocorrem operações de escolha, na maioria das vezes subconscientes seguindo uma ordenação que destaca os aspectos considerados relevantes e exclui aqueles considerados irrelevantes, de acordo com a importância que tem para nós. Os processos intuitivos embora nem sempre explicáveis à luz da razão são de grande complexidade. Através deles

estruturam-se todas as possibilidades que um indivíduo tenha de pensar e sentir, integrando-se noções atuais com anteriores e projetando-se em conhecimentos novos, imbuída a experiência de toda carga afetiva possível à personalidade do indivíduo. E não há como não ver o caráter dinâmico e criativo do *insight*; o conhecimento é novo, a maneira de conhecer renovando-se dentro do próprio ato de conhecer, também renovado. (OSTROWER, 1987, p.67).

Em um instante súbito internalizamos todos os ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno, mobilizando dimensões intelectuais, afetivas, emocionais, conscientes e inconscientes.

Para Ostrower, a cultura ocidental na qual vivemos não considera a experiência sensorial como válida, priorizando as formas que conduzem a definições e conceituações. A autora observa que até nos brinquedos oferecidos às crianças podemos identificar a tendência racionalista: aponta a atitude obsessiva na caracterização dos detalhes de um carrinho acionado por controle remoto, reproduzindo literalmente um modelo de carro existente,

ao passo que pouco importa o fato de a criança poder sentir de que matéria se constitui o carrinho, se a folha de Flandres foi tratada como um metal, ou como matéria plástica, ou como madeira, ou borracha, ou como qualquer coisa. Parece indiferente a criança poder sentir a correspondência entre as formas do carrinho e o material usado. (OSTROWER, 1987, p.86).

Um brinquedo assim produzido retira da criança a possibilidade de desenvolver sua sensibilidade, de exercer sua imaginação em contato com a matéria, a possibilidade de improvisar e de criar formas. O objeto já vem pronto, moldando a realidade da criança pela realidade dos adultos. Ostrower considera que essa atitude indiferente e insensível à forma é aprendida pela criança como o procedimento normal, reproduzindo o desdém pela experiência sensível e pelas potencialidades afetivas e criativas do ser humano.

No livro *A Estética do Oprimido*, fruto de intenso trabalho de pesquisa, investigação e experimentação ao longo de uma vida, Augusto Boal destaca a existência de duas formas de pensamento: o *simbólico*, que se dá através das palavras, e o *sensível*, forma de pensar não verbal, através de sons, imagens e sensações. Mesmo quando os pensamentos se dão através de palavras, dependem da forma como essas palavras são pronunciadas. Assim “o ato de pensar com palavras tem início nas sensações, e sem elas, não existiria, embora delas se desprenda e se autonomize até à sua mais total abstração” (BOAL, 2009, p.27). Como estas duas formas de pensamento coexistem, “o artista transmite o que nem lhe passou pela consciência verbal” (BOAL, 2009, p.57). Quanto à compreensão, a da linguagem simbólica é mais lenta porque necessita ser decodificada, ao passo que a percepção sensível se dá de imediato. “Escutando uma palavra, necessito de tempo para compreender as intenções do meu interlocutor. Se ponho o dedo em um fio desencapado, o choque elétrico que recebo não precisa de nenhuma tradução especial” (BOAL, 2009, p.89).

O uso da palavra, embora permitindo um nível de abstração do pensamento e sendo elemento indispensável para o diálogo, obscurece nossa percepção estética. Palavras são significantes polissêmicos, carregadas de significados subjetivos e culturais. Podem ser manipuladas, esvaziadas, destorcidas. Portanto, o que nos dizem os sentidos não deve ser ignorado ou colocado em posição inferior, pois eles também nos permitem o conhecimento do mundo.

## 2.1 SENTIDOS DE CULTURA E OS ESTUDOS CULTURAIS

O conceito de cultura sofreu muitas transformações ao longo da história. Para Cuche (1999, p.12), "as lutas de definição (da palavra cultura) são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revela questões fundamentais". O fato de que, no campo das ciências sociais, o observador está de alguma forma identificado com o seu objeto, dá espaço para que as conclusões do estudo sofram influência da visão de mundo e da subjetividade do pesquisador. Se tudo que pensamos e fazemos vem colorido pela cultura do nosso grupo social, torna-se bastante difícil (senão impossível) um olhar imparcial perante culturas de outros povos.

Cultura, palavra encontrada no vocabulário francês desde o final do século XIII com o significado de "parcela de terra cultivada", vai, a partir do século XVI, designar também a ação ou fato de cultivar a terra. É no século XVIII que o termo começa a ser utilizado no sentido figurado de "cultivo do espírito", segundo o qual é registrado no Dicionário da Academia Francesa, edição de 1718. Em movimento inverso ao anterior, esta idéia de cultura ligada à ação (de instruir-se), caminha para uma noção de estado, "estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura" (CUCHE, 1999, p.20). A edição de 1798 do mesmo dicionário traz a expressão - "*um espírito natural e sem cultura*" - opondo cultura a natureza, idéia que vai se constituir num dos pilares conceituais do Iluminismo. A palavra cultura passa a ser associada com a idéia de progresso, evolução, na direção de um futuro de aperfeiçoamento para o ser humano. Outra palavra, com o mesmo sentido de aperfeiçoamento, porém referente ao coletivo, entra para o vocabulário da época: civilização - que passa a designar "um processo que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade (...) e pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade" (CUCHE, 1999, p.22). Esta idealização, tão cara ao

iluminismo, vai dar suporte a uma ideologia etnocêntrica, que defende a cultura dos povos ocidentais capitalistas como desejável e superior, e referência para todos os outros povos, considerados mais ou menos “civilizados” de acordo com esse padrão.

Diferentemente, nesta mesma época, na Alemanha, ainda não unificada, onde a burguesia é afastada da ação política pela aristocracia, vai haver uma oposição entre as concepções defendidas pelos intelectuais saídos das universidades e as da aristocracia: os primeiros vão defender os valores chamados “espirituais”, baseados na ciência, arte e filosofia, que conformariam a cultura, em oposição aos valores cultuados pelos príncipes: “somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertencente à civilização” (CUCHE, 1999, p.25).

Johann Gottfried von Herder, filósofo alemão de origem popular, foi um desses intelectuais que questionou a imposição da noção universalista francesa de civilização, contrapondo-lhe a importância da cultura própria de cada povo, expressão da sua identidade. Para Cuche, (1999, p.28) “Herder pode ser considerado, com justiça, precursor do conceito relativista de cultura”.

A defesa da cultura como expressão da alma de um povo em oposição à idéia de civilização, associada com progresso material apoiado em desenvolvimento técnico e científico vai ser assumida pelos autores românticos alemães, ao longo de todo século XIX.

Paralelamente na França, o conceito de cultura desenvolveu-se numa linha mais universalista, que defendia uma “cultura humana” acima das culturas nacionais, e recusava a oposição ressaltada pelos alemães, entre civilização e cultura.

A discussão entre uma concepção particularista, e outra universalista de cultura, sustenta o embate ideológico entre Alemanha e França. Na guerra de 1914-1918, a divergência vai se explicitar na forma de slogans de propaganda. Estas duas formas diferentes de compreender cultura, no entanto, vão muito mais fundo do que uma rivalidade entre nações. Elas vão constituir as duas formas de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Durante o romantismo, em especial na Inglaterra e na Alemanha, a expressão “cultura” passa a ser utilizada como uma valorização das manifestações e produções humanas como o folclore, em oposição ao antigo sinônimo, “civilização”, que estaria associado “ao caráter mecânico da ‘civilização’ que começava a se estruturar com a Revolução Industrial”

(CEVASCO, 2008, p. 10). A idéia de “civilizar os bárbaros”, justificativa para exploração e extermínio de outros povos, também contribuiu para um certo ofuscamento do termo.

É nesse processo que “cultura”, a palavra que designava o treinamento de faculdades mentais, se transformou, ao longo do século XIX, no termo que enfeixa uma reação e uma crítica – em nome dos valores humanos – à sociedade em processo acelerado de transformação. A aplicação desse sentido às artes, como as obras e práticas que representam e dão sustentação ao processo geral de desenvolvimento humano, é preponderante a partir do século XX (CEVASCO, 2008, p.10).

Neste processo, pode-se perceber como o sentido das palavras vai se modificando para acompanhar transformações sociais que derivam, em última análise, de mudanças nas relações produtivas, e a íntima relação que esta trajetória do sentido das palavras guarda com a história de cada povo.

A idéia de cultura como patrimônio refinado controlado por uma classe que podia se dedicar a desenvolver as coisas do espírito, encontra sua expressão no ensino da literatura inglesa formalizado como disciplina acadêmica, desde a segunda metade do século XIX. Neste período, o processo de secularização resultante das transformações econômicas e a revolução científica, minavam o poder da religião como força de manutenção da coesão social, o que levou as classes dominantes a buscar novos caminhos para manter o consenso. É neste ponto que entra o papel da cultura, em especial da literatura, como se pode depreender da mordaz descrição encontrada neste trecho de Eagleton:

Como a literatura, tal como a conhecemos, trata de valores humanos universais e não trivialidades históricas como as guerras civis, a opressão das mulheres ou a exploração das classes camponesas inglesas, poderia servir para colocar em uma perspectiva cósmica as pequenas exigências dos trabalhadores por condições melhores de vida, ou por um maior controle de suas próprias vidas; com um pouco de sorte, poderia até mesmo levá-los a esquecer tais questões, numa contemplação elevada das verdades e das belezas eternas. (EAGLETON, *apud* CEVASCO 2008, p.29).

Esperava-se do estudo da literatura inglesa também, que estimulasse o sentimento de orgulho pátrio, o que não deixa de ser mais uma estratégia de pacificação social. A disciplina pretendia preservar uma tradição cultural que, segundo seus defensores, vinha sendo ameaçada pela padronização crescente imposta pela civilização contemporânea.

Produtor e diretor da revista *Scrutiny*, é principalmente através deste veículo que F.R. Leavis, o crítico literário britânico mais influente do século XX, vai defender a idéia de que “a

civilização da máquina”, compreendida como maléfica aos valores espirituais, deveria ser enfrentada no campo das idéias, como se estas pairassem descoladas dos fundamentos materiais que movem a sociedade. A esfera espiritual da cultura, segundo essa ótica, seria privilégio de uma minoria detentora desse conhecimento, responsável por difundir-lo às massas, através da educação.

“Falar a linguagem da cultura significava opor-se à padronização crescente de uma sociedade de massas que se formava no entre-guerras” (CEVASCO, 1998, p.35). Segundo esta autora, “um dos mais persistentes mitos do imaginário dos ‘leavistas’”, é que o ensino da literatura e a leitura das grandes obras seria a forma de manter uma ligação entre uma suposta “comunidade orgânica” que no passado teria produzido estas obras, e o presente.

Leavis não reconhecia no presente nenhuma ligação possível entre produção material da vida e cultura, apartando literatura de vida social, confinando a arte ao “campo do imutável, o reino das formas idealizadas e eternas, um mito quase tão persistente – e igualmente fantasioso – quanto o da tal comunidade orgânica” (CEVASCO, 1998, p.37). Discurso que para Mulhern (apud CEVASCO, 1998, p.40) tem como principal função cultural a repressão política e que “se reproduz todos dias, com inflexões específicas, em todo sistema educacional: é um elemento chave na ‘fórmula cultural’ da Grã-Bretanha burguesa, parte de uma *ensemble* de dominação cultural”.

Ainda assim, Cevasco (1998) reconhece que Leavis e seus colaboradores conseguiram abrir um espaço de crítica na sociedade inglesa ao mundo “real” que emergia da revolução industrial, opondo-se à produção mercantilizada e medíocre da indústria cultural. Espaço que será ampliado pelos estudos culturais no sentido de construir uma cultura mais abrangente, democrática, e transformadora.

Contraopondo-se a Leavis, Thompson defende a tese de que no século XVIII na Inglaterra e em alguns outros países da Europa vai haver uma profunda separação entre a cultura da classe dominante “patrícia” e aquela das camadas populares “plebe”. Este processo se deu a partir de pressões exercidas sobre o povo para “reformatar” a sua cultura, onde a alfabetização deveria tomar o lugar da tradição oral.

Para Burke em seu estudo *Cultura Popular na Idade Moderna* (apud THOMPSON, 1998, p.13) isto teria ocorrido em toda Europa, dando origem ao folclore, chamado de “pequena tradição”, compreendido como forma de manifestação inferior, “antiguidade”, ou “resíduo do

passado”. Thompson atribui ao folclore a função de resistência cultural, como uma forma de manter vivos pela tradição oral os costumes e concepções populares. Aponta, porém, que no século XIX, com a mudança nas relações sociais estes costumes ficaram descolados do contexto que lhes deu origem, perdendo a função racional que possuíam na sua vinculação com o mundo do trabalho. Costumes que no século XVIII podiam ter força de lei, apresentando por vezes facetas bastante conservadoras. Impunham-se por uma variedade de sanções, seja pela força, pelo ridículo, pela vergonha, ou pela intimidação.

Mesmo com seu caráter de conservadorismo os costumes e tradições populares também trazem uma dimensão de resistência às mudanças causadas pelo capitalismo, com seu caráter de “exploração, de expropriação de direitos costumeiros, sua destruição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer” (THOMPSON, 1998, p.19).

Boa parte da história social do século XVIII, para Thompson se caracterizaria pelos confrontos entre as inovações trazidas pela economia de mercado e a economia moral da plebe, baseada no costume.

Na Inglaterra do pós-guerra, o debate sobre cultura que se estabelece, reflete as grandes transformações sofridas por uma sociedade que se reorganiza. Para Stuart Hall (1932- ), diretor (1968-1980) do Center for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham – o primeiro programa de pós-graduação em estudos culturais – as origens da constituição desse campo estão fundamentadas na publicação de três livros: *The Uses of Literacy*, de Richard Hoggart, em 1957; *Culture and Society*, de Raymond Williams, em 1958; e *The Making of the English Working Class*, de Edward P. Thompson, em 1963. Os três autores foram professores da Worker’s Educational Association (WEA), uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores. As escolas noturnas para trabalhadores tinham uma longa tradição na Inglaterra, mas tiveram uma expansão no período do pós-guerra, visando integrar ex-combatentes. Estes alunos, afastados há tempos da escola regular e próximos do mundo do trabalho, demandavam que os temas discutidos tivessem relação com suas vidas, apresentando questões para fora do escopo das disciplinas institucionalizadas, o que levou os educadores a desenvolver novas formas de organizar o processo educativo. Esta experiência frutificou em conhecimentos que iriam tornar-se os princípios fundantes dos estudos culturais: a compreensão de que a cultura tem um papel social a cumprir na consolidação de um sistema econômico e político, o que lhe confere a

possibilidade de se constituir “em um campo válido de lutas pela modificação dos significados e valores de uma determinada organização social” (CEVASCO, 1998, p.48).

A concepção de cultura defendida por Williams se opõe àquela que embasa a visão idealista, que considera o produto intelectual ou artístico associado a valores atemporais e eternos, sem conexão com a vida social, e privilégio de cérebros bem dotados e talentosos. O autor de *Culture and Society* percebeu, em decorrência da sua experiência com a educação de trabalhadores, que todo ser humano vivendo em sociedade produz cultura, e que o produto é não só fruto dos processos sociais presentes naquela sociedade, mas também constituinte desses processos, na medida em que lhes dá forma.

Destacando a importância de compreender os fenômenos culturais dentro do contexto social e histórico em que são produzidos, Williams faz uma crítica à generalização de construtos teóricos oriundos de estudos empíricos para realidades diversas. Para ele, a sociologia da cultura tem sido bem melhor sucedida quando analisa formas, práticas ou instituições culturais em períodos específicos do que quando tenta classificar os processos sociais de uma forma mais genérica. Questiona o caráter “supra ou extra-histórico” desse tipo de racionalizações, assim como a validade universal de conceitos construídos pela análise sociológica ou histórica “freqüentemente sob formas tidas como verdadeiras” (WILLIAMS, 2000, p.181). Ressalta, no entanto, entre os conceitos disponíveis relativos à cultura, aquele que se refere à “reprodução cultural”, argumentando que “está implícito no conceito de uma cultura ser ela capaz de ser reproduzida, e além disso, que, em muitos de seus aspectos, a cultura é, na verdade, um modo de reprodução” (WILLIAMS, 2000, p.182). Neste sentido, a cultura se constitui em um processo dinâmico que constrói uma continuidade entre o passado e o presente, apresentando formas, sinais e convenções reprodutíveis, como é o caso da linguagem.

O grau de autonomia relativa de um processo cultural estaria relacionado com as práticas e relações sociais que o organizam e também com as influências do poder econômico e político.

Para Williams, nem todos os tipos de produção cultural são diretamente determinados pelas relações econômicas, o que tornaria “insensata” a formulação de uma teoria geral. Enquanto que na produção dos meios de comunicação de massa como jornais e televisão a determinação econômica é direta, na escrita de ficção ou na produção teatral estas relações se tornam mais complexas.

As formas culturais são não apenas continuamente reproduzidas, mas também produzidas, aportando “inovações” formais decisivas. Estas inovações, mais identificáveis quando há rupturas bruscas, na maioria das vezes ocorrem de maneira irregular e por um período prolongado. Williams relaciona o surgimento destas inovações com transformações ou redefinições nas relações entre as classes sociais ou ainda com mudanças nos próprios meios de produção cultural, como ocorreu com a fotografia e o cinema.

Contrapõe-se aos estudos isolados desenvolvidos dentro da ordem social capitalista que separam os vários aspectos da vida, como o “lado econômico”, o “lado político”, o “lado cultural”, etc..

Até as mais frágeis formas de conexão, nas vidas dos seres humanos como um todo e das comunidades como um todo, podem, então, ser deixadas inteiramente de lado, ou pinçadas apenas sob o título de ‘interação’ ou ‘efeitos’, que, embora possam ser muitas vezes registrados localmente, jamais terão uma atuação explicativa” (WILLIAMS, 2000, p.209).

Mantendo autonomia de pensamento, Williams evita também alinhar-se às correntes mais dogmáticas de marxismo que consideram a superestrutura legal e política e o processo da vida intelectual em geral como diretamente determinadas pela base econômica, pelas relações de produção. Embora aceite a preponderância da influência das relações econômicas na conformação da produção cultural, a grande questão deste autor e dos próprios Estudos Culturais, é “justamente juntar sua teorização à de outros autores influentes do marxismo cultural e refinar os modos de pensar a determinação da cultura pela base econômica.” (CEVASCO, 2008, p.66).

O modo como as formas de vida de uma sociedade se expressam em sua produção artística e intelectual é a grande questão teórica que alicerça a disciplina de Estudos Culturais, e está presente em todos os textos que lhe dão fundamento.

## 2.2 ARTE E SOCIEDADE

Para Marx, a origem da arte está no trabalho. A partir do momento decisivo em que a mão se liberta e adquire habilidades e destreza ela não é só o *órgão* do trabalho, mas também o produto do trabalho. Pela transmissão hereditária dessa nova habilidade que se refina ainda mais na medida em que realiza operações mais e mais sofisticadas “é que a mão do homem atingiu

esse alto grau de perfeição susceptível de fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, das estatuas de Thorwaldsen, da musica de Paganini” (MARX e ENGELS, 1986, p.27).

O pensamento estético da esquerda também ressalta a função pedagógica da arte, através “da crítica social e política, interpretação do presente e imaginação da sociedade futura” (CHAUÍ, 2002, p.324).

Na relação com a natureza, o ser humano vai se deslumbrando com a possibilidade mágica de criar novas formas e objetos que lhe permitirão progressivamente através da história, maior domínio sobre o mundo natural, no sentido de adaptá-lo às suas necessidades e desejos. Para Ernst Fischer, “essa magia, encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la, essa magia é a verdadeira essência da arte” (FISCHER, 2007, p.42). As primeiras manifestações artísticas da humanidade surgiram com funções místicas, como no caso das pinturas rupestres nas paredes das cavernas que tinham como intenção fortalecer o homem na luta contra estes animais. Os rituais, as danças tribais, a pintura guerreira, as cerimônias religiosas são todas manifestações onde o embrião do fazer artístico já se encontra presente, porém carregando um significado mágico para além da sua expressão imediata.

A expressão da arte através destes rituais apresentava um caráter coletivo, elevando os homens acima da natureza e do mundo animal. “O totem era o símbolo do próprio clã imortal, da eterna comunidade da qual os indivíduos emergiam e à qual acabavam por retornar” (FISCHER, 2007, p.48). Nestas sociedades, ser isolado, excluído do grupo, significava a morte. Para Fischer, o sentimento coletivo, de pertencimento, é inerente à arte, e alguma coisa desse sentimento perdura nela, mesmo depois que a comunidade primitiva é substituída pela sociedade de classes.

Benjamim vai ressaltar que a obra de arte apresenta duas polaridades que assumem maior ou menor importância dependendo da época histórica: o valor de culto e o valor de exposição. As primeiras manifestações artísticas priorizavam o valor de culto. Os desenhos de animais nas paredes das cavernas revestiam-se de um caráter de magia, só ocasionalmente sendo vistos por outros homens. Associa o desenvolvimento do valor de exposição da obra com o desenvolvimento dos meios de sua reprodutibilidade técnica. Esta característica de exponibilidade do produto artístico marcou uma mudança histórica na função da arte.

Para Fischer (2007), a linguagem se desenvolve na espécie humana a partir do trabalho, que, na medida em que se complexifica, vai requerendo formas mais elaboradas de comunicação. “Somente no trabalho e através do trabalho é que seres vivos passam a ter muito a dizer uns aos outros” (FISCHER, 2007, p.30). De meio de comunicação, a linguagem se desenvolve para forma de expressão da subjetividade, e vai possibilitando também a formulação de idéias e pensamentos, a construção de abstrações.

A arte está na raiz da organização do próprio processo de trabalho, imprimindo-lhe um ritmo através de canções, “sons cantados proporcionando um ritmo uniforme para a ação coletiva” (FISCHER, 2007, p.39). Vigotski (1999) também fala da função dos cantos para liberar tensões, como os “cantos de trabalho” que organizavam o trabalho coletivo, concordando com as teses de Bücher, de que a arte inicialmente estaria biologicamente ligada ao esforço do trabalho, quando este, por exemplo, afirma que “a música e a poesia surgem de um princípio geral, do pesado trabalho físico, e que têm como meta resolver pela catarse a pesada tensão do trabalho” (BÜCHER apud VIGOTSKI, 1999, p.309).

Chauí (2002) aponta para dois grandes momentos na teorização da arte: a *poética*, e a *estética*. O primeiro, definido por Platão e Aristóteles, estuda as obras de arte como “fabricação de seres e gestos artificiais”. Em seu livro *Arte Poética*, Aristóteles desenvolve o papel pedagógico das artes, particularmente a tragédia que teria uma função catártica de purificação espiritual dos espectadores.

A primeira relação da arte com a natureza foi de imitação: “A arte imita a natureza”, escreveu Aristóteles. O artista era valorizado quanto melhor conseguisse imitar a realidade, através da harmonia, forma, cor, som.

A partir do Romantismo, quase vinte e três séculos depois, passam a ser valorizados o gênio criador e a imaginação do artista, que, recebendo “uma espécie de sopro sobrenatural” era inspirado a criar a sua obra.

A noção de estética, formulada nos séculos XVIII e XIX, inicialmente referida “ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo” (CHAUÍ, 2002, p.321), foi estendida na atualidade a toda investigação filosófica que tenha como objeto o estudo das artes, concepção que será desenvolvida no capítulo 1.4, que trata da estética e de suas relações com o poder. Somente no século XX as artes serão avaliadas por outras perspectivas

que não apenas a criação do belo. Passam a ser vistas também pela sua capacidade de construção, expressão de emoções e sentimentos, assim como de interpretação crítica da realidade social. Esta concepção desponta com a sociedade industrial e o desenvolvimento tecnológico.

O pensamento estético da esquerda também ressalta a função pedagógica da arte, através “da crítica social e política, interpretação do presente e imaginação da sociedade futura” (CHAUÍ, 2002, p.324).

Para esta autora, em outra perspectiva, a arte como *expressão* transforma o instituído e o estabelecido, transfigurando a realidade para que possamos ver o novo que se oculta do olhar condicionado pela rotina. Retira as palavras do contexto costumeiro, inventa cores, formas, combinações, possibilidades. É *alegórica e simbólica*. Fala uma coisa por meio de outra. Através da linguagem simbólica o artista, a partir do conhecimento dos trabalhos de artistas anteriores, expressa a realidade como a percebe, em todos os níveis: racional, sensorial, intuitivo. Pela sua obra exprime a vida do seu tempo. Simultaneamente expressa e produz cultura. “Assim, a obra de arte nos traz uma última revelação: mostra que a História é o movimento incessante no qual o presente (o artista trabalhando) retoma o passado (o trabalho dos outros) e abre o futuro (a nova obra, instituinte)” (CHAUÍ, 2002, p.326).

Para Boal (2009, p.230), “a obra de arte é uma forma coerente de organização do nosso mundo incoerente” diante do que perguntamos: não é exatamente porque toda obra se destina a ser mostrada, partilhada, mesmo que o artista não admita isso conscientemente?

Boal sustenta que mesmo no surrealismo nada é feito aleatoriamente: o artista escolhe cor, forma, organização no espaço.

Poetando, não baralhamos palavras como bolas de sorteio: escolhemos a palavra justa, respeitamos a personalidade de cada palavra, que é, de todas as outras, diferente. Interpretando um personagem de teatro, em cena ou da vida diária, não vagamos a esmo pelo espaço: aceitamos os limites do palco, o momento de falar ou calar, frases a dizer, ações a realizar” (BOAL, 2009, p.230).

A discussão sobre o papel da arte na sociedade, para Chauí, apresenta duas atitudes filosóficas opostas: a primeira defende que a arte seja “pura”, sem envolvimento com circunstâncias históricas, sociais, econômicas ou políticas. É a defesa da “arte pela arte”. Esta concepção desemboca no “formalismo”, onde a forma é mais importante que o conteúdo. Na

outra extremidade estaria a “arte engajada”, onde o valor da obra é associado ao seu conteúdo crítico, ao compromisso do artista com a transformação da sociedade. Leva ao “conteudismo”, onde a “mensagem” é que importa, mesmo que a forma seja “precária, descuidada, repetitiva e sem força inovadora” (CHAUÍ, 2002, p.327). As duas polarizações são consideradas problemáticas: a primeira entende o artista como solto, não influenciado pela sociedade, o que seria impossível. A segunda corre o risco de submeter a criatividade e o valor artístico de uma obra à “mensagens” mais imediatistas e circunstanciais.

Na necessidade que possuímos de expressar e dar forma às nossas percepções repousa, segundo a artista plástica Fayga Ostrower, a motivação humana para criar. O modo como percebemos e organizamos os fenômenos se orienta, mesmo que não nos apercebamos disso, segundo uma *ordenação interior*. “O homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 1987, p.10).

É o contexto cultural que orienta e dimensiona a intencionalidade do ato criativo. Os valores culturais vigentes na sociedade à qual pertence o indivíduo é que criam as referências para o seu agir, dando forma e sentido à sua sensibilidade. É principalmente através do trabalho que o homem elabora o seu potencial criativo, pela necessidade de encontrar soluções para os problemas colocados pela necessidade de sobreviver e de se relacionar socialmente.

Ostrower argumenta que nas sociedades contemporâneas, prevalece, em relação ao trabalho, a valorização do adestramento técnico em detrimento da criatividade, esta mais associada ao fazer artístico. O trabalho fica reduzido a rotinas mecânicas, destituído de um significado mais profundo, que envolva o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação.

A noção de criatividade fica confinada ao campo das artes, submergindo este fazer num campo de subjetividades. Porém, a imaginação criativa não pode se exercer no vazio, necessita identificar-se com uma materialidade, estar integrada a um contexto histórico e cultural que caracteriza a matéria quanto a finalidades e formas. É este contexto que confere significado às imagens, orientando o pensar e o imaginar do indivíduo.

Ostrower ilustra esse pensamento com um exemplo retirado do "Estudo do problema de percepção pictórica em grupos não aculturados", por W. Hudson<sup>2</sup>. A pesquisa buscava analisar a interpretação que operários negros, da África do Sul, davam a cartazes que apresentavam cenas versando sobre acidentes de trabalho. Um desses cartazes alertava para o perigo de ficar embaixo de um guindaste carregado no porto.

O artista desenhou o caixote dentro de uma rede de quatro cordas, com uma das cordas já rompida. Debaixo se encontrava a figura de um operário, com os braços levantados e petrificado de horror ao ver, presumivelmente, que o caixote cairia em cima dele. A parte inferior do operário não era mostrada. Ademais, o artista contornou o cartaz com uma larga margem oval, em vermelho, e iluminou parte do rosto do operário com um marrom avermelhado (OSTROWER, 2003, p.60).

A interpretação foi completamente diversa do desejado: como o caixote ainda se prendia por três das quatro cordas, não foi visto como um perigo iminente. Como a cor vermelha para os negros africanos do sul, em quantidades grandes significa fogo, eles consideraram que o homem, envolto no círculo vermelho com os braços para cima e a expressão aterrorizada, "escurecida pelas chamas", estava sendo consumido pelo fogo, já tendo a parte debaixo do corpo queimada.

O processo criativo na arte se diferencia daquele que se dá na ciência, onde há um enquadramento metodológico específico, o pesquisador segue etapas de uma ordem mais conhecida, que percorre de modo menos subjetivo do que o artista. No entanto ambos percorrem etapas pré-determinadas onde se orientam em grande parte pela intuição.

Todavia, na avaliação das diversas fases do trabalho, dos resultados, de eventuais necessidades que surjam para reformular certas partes e, principalmente, na avaliação das hipóteses do trabalho, o cientista procederá em caminhos análogos ao do artista. Ambos estão configurando, ambos estão criando essencialmente através da sua intuição" (OSTROWER, 2003, p.72).

Ostrower classifica como romântica a noção de inspiração como fruto de um momento aleatório, desencadeando um processo criativo totalmente desvinculado de "uma elaboração já em curso, de um engajamento constante e total, embora talvez não consciente" (OSTROWER, 2003, p.73). Defende o ato criador como integrante de um processo humano de crescimento

---

<sup>2</sup>do livro *Cross-cultural Studies*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, 1969.

contínuo e não como um fenômeno atribuível apenas a geniais vultos da história. A criatividade seria então uma potencialidade inerente a todos os seres humanos, que se desenvolve a partir da necessidade de sobrevivência e de recriação permanente da cultura. Consideramos que esta possibilidade é constantemente negada pelas condições de vida e trabalho a que está submetida a classe trabalhadora nas sociedades capitalistas.

Questiona a idéia de criatividade associada aos conceitos contemporâneos de *inovação* ou do invento de novidades. Nestes contextos a criatividade nem sempre se encontra presente, se compreendida como um processo vivencial que possui uma ordenação interior e conduz a uma ampliação da consciência. A inovação está via de regra associada a demandas externas ao indivíduo, de ordem econômica principalmente. Entendemos que a ânsia pelo novo para substituir o um pouco menos novo é a tônica que o capitalismo, na sua busca incansável pela criação de novos mercados e novas necessidades imprime ao processo criativo, desvirtuando-o de sua orientação primordial: o crescimento individual e coletivo através da ordenação, da organização e da formatação de idéias, pensamentos e sentimentos que imprimem na matéria a concepção de vida de uma coletividade, legando às gerações futuras o testemunho de uma época e de um modo de vida.

Ao estudar o desenvolvimento histórico, econômico e cultural nas sociedades através da história, Marx observa que o florescimento artístico de um determinado povo, está associado ao desenvolvimento geral daquela sociedade, à sua base material, mas também é importante a forma como se dá a construção de uma superestrutura ideológica, que vai sustentar essas relações.

Comparando a criação de artistas da Grécia Antiga e de Shakespeare, com os artistas de sua época, o século XIX, Marx ressalta que a mitologia grega, muito mais do que base para expressão artística é a “elaboração inconsciente da natureza e das próprias formas sociais pela imaginação popular” (MARX, 1987, p.24). Portanto, não poderia ser criada na sociedade contemporânea do autor, que ele classifica como estando num estágio de desenvolvimento “que exclui qualquer relação mitológica com a natureza, qualquer relação geradora de mitos, exigindo assim do artista uma fantasia independente da mitologia”.

A arte grega deixou um testemunho que continua nos proporcionando prazer estético e suscitando questões inerentes às grandes contradições e conflitos do ser humano ao longo de sua existência em sociedade. O encanto que esta arte exerce sobre nós, “está indissolavelmente

ligado ao fato de as condições sociais insuficientemente maduras em que esta arte nasceu, e somente sob as quais poderia nascer, não poderão retornar jamais” (MARX, 1987, p.25).

Um dos principais testemunhos que temos hoje sobre a vida nas civilizações mais antigas são os legados artísticos, na forma de objetos, imagens ou símbolos, documentos históricos que nos permitem deduzir alguma coisa sobre o pensamento e a cultura destes povos.

A este valor documental da arte Lukács (*apud* FREDERICO, 1997, p.65).sobrepõe o que ele denomina de *valor evocativo*, que confere à arte sua capacidade de tornar o passado presente. Neste processo ocorre uma catarse onde “o indivíduo obtém a superação de seus limites ao identificar-se com o gênero humano, com a causa da humanidade”.

Ao fruirmos uma obra artística do passado, como uma tragédia grega, há uma suspensão da percepção do cotidiano para dar lugar a um reencontro com o gênero humano, com os eternos problemas da espécie. Então confrontamos nossas experiências pessoais com aquelas apresentadas na obra e saímos de alguma forma enriquecidos por uma nova visão que irá transformar nossa forma de perceber esse cotidiano.

## 2.3 ARTE NO CAPITALISMO

A necessidade de impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas para satisfazer às demandas sempre crescentes do capital por maior lucratividade, alavancou o desenvolvimento da ciência, conhecimento que se materializa em novas tecnologias.

Inicialmente a fotografia, que consiste na técnica de criação de imagens por meio de exposição luminosa, fixando estas em uma superfície sensível (a primeira fotografia reconhecida data de 1826), e nas primeiras décadas do século XX o cinema, onde ocorre a projeção de imagens para criar a impressão de movimento, revolucionaram não só a forma da produção mas também e principalmente a do consumo da arte, causando uma verdadeira transformação cultural.

Atribui-se aos Irmãos Lumière, em 1895, a primeira exibição pública e paga de cinema. Esta nova forma de arte vai possibilitar não só o registro de acontecimentos e de pessoas como a narrativa de histórias, exibidas numerosas vezes, diferente do teatro, que ocorre num momento único, pois cada encenação nunca se repete. Se, por um lado, possibilitaram a fruição da obra

artística por um número muito maior de pessoas, levantaram uma polêmica, a respeito do sentido e da qualidade desta nova forma de arte.

Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemão relacionado com a Escola de Frankfurt, analisa que, embora a arte sempre tenha sido reproduzível, como nos processos de cunhagem e fundição, dos antigos gregos, passando pela xilogravura, a litografia, e a impressão, as tecnologias contemporâneas de reprodução vão modificar alguma coisa muito essencial no sentido da arte. Com a fotografia, alguma coisa se perde. “Mesmo na reprodução mais perfeita, falta *uma* coisa: o aqui e o agora da obra de arte – sua existência única no lugar onde se encontra” (BENJAMIM, 1992, p.77). Esta alguma coisa, ou autenticidade da obra é aquilo “que desde a origem nela é transmissível, desde a sua duração material ao seu testemunho histórico” (BENJAMIM, 1992, p.79). Considera que a perda dessa autenticidade, ou *aura*, que constitui a singularidade da obra de arte, levaria a uma mudança nos modos de percepção. *Aura* que estaria associada ao caráter ritual da obra de arte, ligada à sua história. Enquanto o objeto original portava “um caráter único intimamente ligado à durabilidade”, a cópia estaria associada à “fugacidade e repetitividade”.

Boal (2009, p.41) vai diferenciar a *aura*, como a projeção que faz o observador sobre o objeto, do *halo*, exalado pelo objeto e a ele pertencente, “como a luz em certas substâncias radioativas”. Para ele, a *aura* se desenvolve após a criação do objeto e está no olhar de quem vê, não no objeto em si. “A primeira martelada ainda não cria a imagem de um profeta ou santo; não pode a pedra, portanto, ser objeto de adoração. No desejo do crente sim, já existia a adoração, que apenas buscava um objeto onde pousar” (BOAL, 2009, p.42).

O perigo que Boal identifica na *aura* é a sua utilização política antidemocrática, para fortalecer relações de poder, como quando ela é comercialmente construída pela mídia para acrescentar valor a obras que nem sempre o possuem. Exemplifica com o caso de pessoas ou empresas que compram a preços baixos obras de artistas plásticos desconhecidos, e depois valorizam estas obras com reportagens pagas, vernissages badaladas, críticas “laudatórias”, enfim quaisquer recursos promocionais que o dinheiro possa comprar. Não só obras podem ser desta forma valorizadas, mas os próprios artistas, pela sua simples participação nos espetáculos midiáticos. Até o cidadão comum auferir proveitos dos seus quinze minutos de fama num reality show qualquer. Tivemos recentemente o caso de uma família americana que, com o objetivo de

“aparecer” inventou a rocambolesca situação de que um dos meninos estaria a bordo de um balão que voava pelos céus, mobilizando polícia, bombeiros, etc. para resgatar o balão.

Para Benjamim (1992) a arte, nos seus primórdios, teria principalmente um “valor de culto”, que, com a possibilidade de ser reproduzida, passa a ter sua função enfatizada para um valor de “exposição”.

Estas transformações, associadas ao modo de produção capitalista, fazem com que a arte, assim como qualquer outro produto social, se torne mercadoria. O artista é lançado no mercado “livre”, onde deve vender o seu produto. A criação vai sendo condicionada pelas preferências do “público” a que Fischer (2007, p.59) chama de “um conglomerado anônimo de consumidores”. A obra de arte cada vez mais se subordina às leis da competição.

Quando a burguesia assume decididamente o poder, a partir da segunda metade do século XIX na Europa, produz mudanças nos modos de sociabilidade, com todas as contradições inerentes ao capitalismo.

Proclama a liberdade, enquanto escraviza o trabalhador assalariado às condições do capital; o prometido livre desenvolvimento das capacidades humanas é submetido às leis do mercado.

Depois de 1848, com o colapso dos ideais da Revolução Francesa, há um desencanto no mundo das artes, frente aos efeitos gerados pelo novo modo de produção: a alienação, a reificação das relações humanas, a fragmentação e a especialização que compartimenta o saber – e o crescente isolamento do indivíduo, que vê rompidos os vínculos tradicionais que o integravam à sua comunidade.

A alienação, conceito desenvolvido filosoficamente por Hegel e por Marx, decorre das condições criadas pelo modo de produção capitalista. O homem se torna alienado (alheado) em relação ao seu trabalho, quando produz algo que lhe é completamente estranho, da concepção à concretização final, criando um produto no qual não se reconhece, e que dificilmente terá possibilidade de usufruir. Transforma a natureza reconstruindo um mundo artificial que foge ao seu controle e tende a lhe impor cada vez mais as suas leis de objetos. Este sentimento se manifesta também em outras esferas da vida social, na medida em que o processo de acumulação de capital passa a ser referencial para todas as dimensões da ação humana. A indução ao consumo excessivo é também uma forma de alienação que vem provocando conseqüências

funestas: a devastação dos recursos naturais e a poluição, gerando desequilíbrios que põem em risco a continuidade da vida sobre a terra.

A essência da alienação impressa pelo capitalismo na vida social é que todas as coisas e formas de vida passam a ser tratadas como mercadorias, independente das suas necessidades próprias. O descompasso entre o avanço no desenvolvimento científico e o atraso na consciência social também favorece a alienação, na medida em que “o homem comum já não consegue sentir-se à vontade neste mundo: gela-o o hálito frio do incompreensível” (FISCHER, 2007, p.100).

Foi Theodor Adorno quem cunhou o termo *indústria cultural*, no livro *Dialektik der Aufklärung* (Dialética do Esclarecimento) escrito com Horkheimer e publicado em 1947, em oposição ao termo mais usual – *cultura de massa*, que, segundo ele, teria uma conotação da qual discordava, de que essa modalidade de cultura surgia espontaneamente das próprias massas, constituindo-se em uma forma de arte popular. Para ele, a produção da indústria cultural direciona-se especificamente não apenas para satisfazer necessidades de consumo das massas, mas principalmente para induzir novas necessidades. “O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto”. Por este motivo, a autonomia das obras de arte, “que quase nunca existiu de forma pura e que sempre foi marcada por conexões causais, vê-se no limite abolida pela indústria cultural” (ADORNO, 1986, p.93).

Como indústria que é, tende à estandarização, ou seja, à criação de modelos que possam ser reproduzidos em série, como por exemplo, o *western* (filme de faroeste), ou as músicas de sucesso (os *hits* do momento). Quando uma fórmula dá certo, ela é reproduzida *ad nauseam*. É pela repetição que este tipo de obra se valoriza, impondo ao público uma familiaridade que leva à acomodação perante algo conhecido, e que, portanto, não causará surpresas nem desconforto.

Ao mesmo tempo em que a oferta da indústria cultural aparece como muito diversificada nas sociedades ocidentais contemporâneas, cada vez mais ela tende a modelos padronizados e uniformizados, disfarçados com fogos de artifício e outras pirotécnicas.

Para Adorno (1986, p.136), a repetitividade que caracteriza um certo tipo de música popular, “é simultaneamente uma estrutura de distração e desatenção”, e estaria associada ao trabalho alienado realizado no atual modo de produção. O tensionamento e a monotonia causados por este trabalho mecanizado e repetitivo, de cujo produto final o trabalhador se vê apartado, faz

com que procure nas suas horas de lazer “um relaxamento que não envolva nenhum esforço de concentração”, cuja função principal é repor sua capacidade de trabalho.

A concentração econômica cada vez mais impõe essa padronização, excluindo *a priori* obras que fujam ao modelo prescrito, asfixiando a cultura popular local em prol da cultura pasteurizada imposta pelos centros capitalistas hegemônicos.

Embora a produção da indústria cinematográfica e do áudio visual em geral, só seja possível a partir de um processo coletivo de trabalho, que demanda competências de vários profissionais, é produzida dentro de uma rígida divisão de trabalho, utilizando tecnologia altamente sofisticada e, reproduzindo as relações capitalistas de exploração, perpetuando a alienação do trabalhador em relação ao produto final do seu trabalho. Cria-se a ilusão de que é uma produção individual assentada apenas na genialidade de um grande diretor ou na glamourização dos artistas principais.

Quanto aos conteúdos das obras produzidas por essa indústria, Adorno é inclemente: embora reconheça a existência de benefícios "pela difusão de informação e de conselhos, e de padrões aliviadores de tensão", considera essa informação insignificante,

como prova todo estudo sociológico sobre algo tão elementar como o nível de informação política, e os conselhos que surgem das manifestações da indústria cultural são simples futilidades, ou ainda pior: os padrões de comportamento são desavergonhadamente conformistas (ADORNO, 1986, p.96).

Padrões que são aqueles do *status quo*, onde o conformismo perante interesses poderosos substitui a consciência.

Pucci (1997) explica que, ao analisar o processo de desenvolvimento da indústria cultural, via rádio, jornais, cinema e televisão principalmente, Adorno considera que devido à velocidade de difusão de novos valores culturais por estes meios, não há tempo viável para a construção de uma consciência crítica. Em decorrência, este processo não propicia uma real formação cultural, porém apenas uma *semi-cultura*, um *semi-saber* que é mais nocivo que o não saber. “No não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber. Sócrates colocava no auto-reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria” (PUCCI, 1997, p.96).

O trabalhador, que tem pouco tempo e pouco hábito de ler, passa segundo Pucci da autoridade da bíblia para a autoridade da televisão, que traz a informação superficial, manipulada a serviço da consolidação da hegemonia burguesa. O processo cultural formador comporta, para Adorno, uma relação dialética entre autonomia e adaptação. Se prevalece a adaptação, acontece a *semi-formação*, que propicia um verniz de saber com o qual as pessoas se satisfazem e não vão mais além. Santos (2004, p. 161) destaca que “a semicultura não só ajuda a manter o funcionamento da sociedade sem maiores conflitos, como evita o surgimento de uma demanda de verdadeira formação.”

Zuin (1997, p.124) considera que a televisão estabelece uma relação de interatividade passiva com o espectador. Acrescentamos: mesmo quando ele “participa”, é através de telefonemas ou mensagens eletrônicas posicionando-se em relação a conteúdos previamente estabelecidos.

A superposição de imagens diversificadas, onde cenas de violência brutal são sucedidas por amenidades numa cronologia frenética cuidadosamente selecionada para causar determinados efeitos, vai anestesiando os sentidos pela super-exposição, construindo um show onde fica difícil distinguir ficção da realidade.

De acordo com Laymert Garcia dos Santos (*apud* ZUIN, 1997, p.124) “o fluxo contínuo de imagens parece reproduzir a sensação de que somos *voyeurs* do destino dos outros e de nosso próprio destino”. A produção deste veículo obedece à lógica da sua condição de mercadoria. Superpondo-se às culturas locais, estabelece um padrão uniforme global.

Adorno reflete ser urgente na educação dos trabalhadores “uma política cultural socialmente reflexiva” (*apud* ZUIN, 1997, p.98) onde sejam resgatados os fundamentos científicos e epistemológicos das atividades que desempenha para a partir daí continuar sua formação cultural, “como para despertar-lhe socraticamente a consciência de que está sendo contumazmente enganado pela semi-cultura”<sup>3</sup> (ADORNO *apud* PUCCI, 1997, p.98).

Em estudo realizado sobre o poder de convencimento da linguagem televisiva<sup>4</sup>, Adorno (1986, p.103), identificou a existência de várias camadas de significados superpostas umas às outras, todas elas contribuindo para o efeito, organizado para “fascinar o espectador simultaneamente em vários níveis psicológicos”.

---

<sup>3</sup> *Educação para a autonomia*, tradução de Newton Ramos-de-Oliveira.

<sup>4</sup>Trabalhado intitulado “*Mass culture; the popular arts in América*”.

Entende que, para compreender como a sociedade se objetiva nas obras de arte, a sociologia não pode se reduzir ao estudo das obras que obtém repercussão social, utilizando-se apenas de critérios pré-estabelecidos, pois o conteúdo social de certas obras pode residir exatamente no enfrentamento ao senso comum apassivado difundido pelos veículos de comunicação de massa. Nestas obras, que não se enquadram no jargão comercial, residiriam conteúdos e valores iminentes, para além da visão utilitarista e imediatista adotada pela indústria cultural, onde poderiam estar cristalizadas as mais profundas relações entre arte e sociedade. Exemplifica com as obras de Beethoven, que conteriam "algo como a relação com a autonomia burguesa, a liberdade, a subjetividade; e isto até no inconsciente do seu modo de compor" (ADORNO, 1986, p.112).

Boal (2009, p.148) faz uma crítica à linguagem televisiva, em especial "os filmes de inspiração hollywoodiana, vazios de idéias e repletos de força animal" argumentando que o estímulo sensorial violento causa uma perturbação que obscurece qualquer forma de pensamento e nos faz sentir vulneráveis, à mercê de poderosas forças invisíveis: "primeiro bombardeios, antes que entre em ação a infantaria de ocupação: primeiro tv e cine... depois o mercado vem atrás" (BOAL, 2009, p.149). Questionando os valores da maioria dos heróis destes filmes, aponta que "são magníficos exemplos de gente fora-da-lei que por conta própria, prende, castiga e mata sem julgamento: organizações paramilitares como Batman e Robin fazem justiça pelas próprias mãos" (BOAL, 2009, p.149).

No caso dos heróis truculentos como *Rambo*, a empatia se dá como "uma relação de pura animalidade irracional" diferente da empatia em Aristóteles, aonde a emoção vem vinculada à razão. Na tragédia grega os protagonistas explicam porque atuaram de determinada maneira, admitindo seus erros e não há violência física em cena. "Medeia jamais mataria seus filhos diante do aplauso frenético dos comedores de pipoca" (BOAL, 2009, p.149). Acrescentaríamos que a empatia que se estabelece entre os "comedores de pipoca" e os heróis brutamontes, também tem relação com o fato de que estes atuam segundo os valores que orientam as sociedades capitalistas: força bruta, competição e aniquilamento do outro.

Para Boal, não é a violência em si que é nociva, mas sim a falta de motivações para ela. Identifica na violência gratuita que se dá neste gênero de produção "a má intenção de, pela repetição, bloquear o desenvolvimento intelectual das platéias" (BOAL, 2009, p.151). Identifica na raiz do poder hipnótico da televisão, o movimento contínuo e veloz de superposição das

imagens. O movimento, pela sua imprevisibilidade atrai o olhar, assim como acontece com o bebê, que é atraído pelo balançar suave do móvel pendurado sobre o berço. A televisão se aproveitaria desse efeito para, através da rápida sucessão de imagens provocar no espectador um estado de letargia e embotamento, que o leva a “olhar sem ver”, assim como o som ruidoso, gritado, leva a “ouvir sem escutar”. “Explicar para que não se entenda, informar para que não se saiba – essa é a missão da tv privada: fazer obedecer sem saber a quem” (BOAL, 2009, p.151).

Jameson (2007) associa as transformações culturais não só ao desenvolvimento tecnológico, mas à própria etapa econômica de internacionalização dos capitais, o chamado capitalismo tardio, que vai imprimir uma lógica cultural nas relações sociais. Nesta lógica, a separação entre “alta cultura” e “cultura de massas” vai ficando borrada, na medida em que a produção estética está cada vez mais subordinada à produção de mercadorias em geral.

A urgência desvairada da economia em produzir novas séries de produtos que cada vez mais pareçam novidades (de roupas a aviões), com um ritmo de *turn over* cada vez maior, atribui uma posição e uma função estrutural cada vez mais essenciais à inovação estética e ao experimentalismo. (JAMESON, 2007, p.30).

Para este autor, tais transformações caracterizariam uma nova etapa histórica que identifica como pós-moderna. Assim como o processo de produção se descentraliza e se pulveriza por todo planeta em busca de mão de obra mais barata, intencionalmente evitando grandes aglomerações operárias num local só, há uma fragmentação da própria vida social. É um fenômeno ao mesmo tempo político e cultural a extraordinária multiplicação dos jargões de grupos profissionais, étnicos, de gênero, religiosos, etc, dificultando a perspectiva de grandes projetos coletivos.

Até mesmo as formas contra-culturais locais e pontuais de resistência cultural acabam sendo absorvidas e pasteurizadas pelo sistema, apresentadas como um espetáculo a mais, igualmente consumível.

O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação com base na micro eletrônica, que favoreceu no campo econômico a transição do fordismo para a acumulação flexível, vem causando profundas transformações não só no mundo do trabalho, mas também nos modos de ser e de se relacionar. Harvey (1996, p.234) vai apontar a *compressão tempo/espaco*, conceituada por ele como “a aniquilação do espaço por intermédio do tempo” como um efeito que vem influenciando nestas transformações. A aceleração no tempo de giro da produção leva a acelerações paralelas na troca e no consumo, instaurando a “volatilidade e a efemeridade das

modas, produtos técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas” (HARVEY, 1996, p.258). Tudo se torna transitório e descartável, de bens a valores, estilos de vida, relacionamentos, apegos. O bombardeio atordoante dos sentidos embota a sensibilidade e leva à atitude *blasé* do homem cosmopolita contemporâneo, aquele jeito de quem já viu e já conhece tudo, e a quem nada mais surpreende.

Os sistemas de signos e imagens são constantemente reconstruídos, a publicidade midiática vem desenvolvendo tecnologicamente possibilidades cada vez mais poderosas de interferência nas subjetividades, manipulando gostos e desejos, quase que exclusivamente assentada no tripé sexo, dinheiro e poder. O mercado de construção de imagens adquire vital importância neste mundo de aparências, de tal maneira, que as pessoas submetem seus corpos a intervenções cirúrgicas com risco à saúde (várias já morreram devido a cirurgias de lipoaspiração, por exemplo), para se enquadrar no padrão estético ditado pelas mídias.

Como a arte poderia resistir a este rolo compressor, resgatando o seu poder de integração coletiva e ao mesmo tempo de expressão da subjetividade? Experiências como aquelas praticadas pelos músicos Daniel Barenboim (judeu) e Edward Said (palestino) apontam nesta direção. Em seu livro *Paralelos e Paradoxos* (2003) estes dois artistas situados em mundos opostos, separados por muros e armas, relatam o encontro que promoveram em Weimar, na Alemanha, em 1999, quando reuniram músicos árabes e israelenses para formar uma orquestra, a maioria com idade entre 14 e 25 anos, com o objetivo de promover a paz. No começo houve tensões e insegurança, mas o processo foi conduzido no sentido de que o interesse comum que unia aqueles jovens, a arte da música, sobrepujasse as diferenças políticas.

E foi fantástico ver o grupo se transformar numa orquestra de verdade, apesar das tensões da primeira semana ou dos dez primeiros dias. ... Um conjunto de identidades cedeu lugar a um outro conjunto. Havia um grupo israelense, um russo, um sírio, um libanês, um palestino e um israelense-palestino. De repente todos se tornaram violoncelistas e violonistas tocando a mesma peça na mesma orquestra sob a batuta do mesmo regente (BARENBOIM e SAID, 2003, p.27).

## 2.4 ESTÉTICA E PODER

O termo estética, do grego *aisthesis*, significa percepção, sensação, e foi introduzido no campo filosófico por Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), em seu trabalho *Meditações Filosóficas Sobre as Questões da Obra Poética* (1735). Defendia a idéia de que o processo de

conhecimento se dá não apenas pela razão, mas também pelos sentidos, e que a matéria e o pensamento formam uma totalidade. A estética inicialmente referia-se ao estudo das obras de arte passando pouco a pouco a significar toda investigação filosófica que tenha por objeto a arte.

A partir de 1844, Marx retoma as bases da estética baumgartiana com a preocupação de reabilitar e historicizar o papel dos sentidos, percebendo a estética como uma das vertentes essenciais do conhecimento humano. Ele vai dizer, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, que “a *percepção sensível* deve ser a base de toda ciência. Só quando a ciência começa pela percepção sensível – i.e. só quando a ciência começa pela natureza – ela é *verdadeiramente* ciência” ( MARX *apud* EAGLETON, 1993, p. 147). Na perspectiva do materialismo histórico, as formas assumidas pela percepção e os significados que a sociedade estabelece em relação ao corpo, assim como toda produção artística e intelectual fazem parte de uma superestrutura que se articula com a base econômica, não de maneira unívoca, mas sim, dialética, atravessada por uma intrincada trama de relações. Engels, em uma de suas cartas, assim se refere à questão:

Não é exato que a situação econômica seja a *única causa ativa* e todo o resto não passe de efeito passivo. Em lugar disso, há uma ação recíproca sobre a base da necessidade econômica a qual – em *última instância* – sempre acaba por preponderar. (ENGELS *apud* FREDERICO 1997, p. 84).

Nesta perspectiva, toda arte autêntica tem o homem e sua natureza como objeto principal, e procura sempre defender a integridade humana. A idéia de “juízo de gosto” deixa de ser a única forma de apreciação das obras de arte, passando a ser consideradas também a capacidade de expressão de emoções e desejos e a interpretação crítica da realidade social.

Essa mudança fez com que a idéia de gosto e de beleza perdessem o privilégio estético e que a estética se aproximasse cada vez mais da idéia de poética, a arte como **trabalho** e não como contemplação e sensibilidade, fantasia e ilusão” (CHAUI, 2002, p.322, grifos da autora”).

Uma arte que seja coerente com a sua vocação humanística não pode compactuar com nenhuma situação de opressão ou de exploração, nem deixar de denunciar os fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento humano.

Tertulian identifica na raiz das idéias do filósofo húngaro Georg Lukács, que dedicou grande parte de sua obra ao desenvolvimento da perspectiva marxista no campo da arte e da

estética, a defesa do realismo como “um caráter congênito da arte de todos os tempos, e não uma simples questão de estilo entre outros” (TERTULIAN, 2008, p.262).

Lukács entendia o realismo como um meio para se chegar à verdade, como uma tomada de posição perante a realidade. O resultado da interação dialética entre essência e aparência, entre conteúdo e forma, refletiria o mundo dos homens como uma totalidade viva, mais próxima do real, com suas múltiplas mediações e contradições. Esta posição levou-o a polemizar com tendências como “o expressionismo (que deforma a aparência visando realçar a essência) e o naturalismo (prisioneiro da aparência fetichizada)” (FREDERICO, 1997, p.34), colocando-o em rota de colisão com o modernismo.

Na segunda metade da década de 1930 a discussão sobre a validade ou não do expressionismo como forma estética ganha grande dimensão entre os emigrados alemães, assumindo conotação de luta anti-fascista, situando Brecht e Lukács em campos opostos. Brecht, cujas primeiras peças foram muito influenciadas pelo expressionismo, também defendia o realismo, mas considerava que o realismo clássico já esgotara suas possibilidades. Buscava novas formas de expressão, pela necessidade mais imediata que sentia de romper com os modelos do teatro burguês e encontrar formas de politizá-lo sem prejuízo de sua função lúdica e estética.

A oposição vanguardismo x realismo vai gerar uma controvérsia entre Adorno e Lukács. O primeiro criticou a obstinação do segundo em “agarrar-se à clássica e desusada teoria do reflexo da realidade na arte” (TERTULIAN, 2008, p.59) a partir da qual construiu sua concepção de estética. Adorno e outros pensadores de formação marxista como Ernst Fischer ou Garaudy defenderam a autonomia da obra de arte e o seu direito de usar linguagens simbólicas como o *mito*, a *alegoria* ou a *parábola*. Adorno vai inclusive propor critérios para o julgamento da “grandeza” da literatura de vanguarda: saber se nesta forma de literatura “os momentos históricos se tornaram essenciais e não foram aplainados na intemporalidade” (ADORNO *apud* TERTULIAN, 2008, p.59).

Tertulian (2008, p.60) considera injusta a acusação feita a Lukács de preconizar um critério de “fidelidade programática” da arte à realidade. A exigência primordial do realismo não seria a de uma “*mimesis* pragmática e ingênuo-realista” mas sim a de uma perspectiva de mundo que rejeite qualquer forma de fatalismo ontológico.

Embora os movimentos vanguardistas abordem o “não-senso do mundo atual”, faz toda a diferença se esse não-senso é tomado como *absoluto*, “sendo motivo de zombaria toda idéia de

revolta humanista contra esse não-senso” (TERTULIAN, 2008:60), ou se esse sentimento do não-senso e do absurdo é relativizado, colocado como dependente das circunstâncias históricas, sociais e políticas.

Diferente de outras tendências artísticas temporalmente datadas como o romantismo, o naturalismo ou os ismos da arte abstrata, o realismo está presente nas mais variadas épocas históricas. Os mestres da arte grega e Balzac têm em comum a capacidade de expressar artisticamente como eram os modos de ser de suas respectivas épocas. O grande romancista francês, por exemplo, politicamente conservador, retratou em sua obra com riqueza de detalhes a decadência da sociedade que defendia e com a qual se identificava. O artista falou mais alto que o homem. O realismo que transparece apesar dos pontos de vista do autor é aquele defendido por Engels: “Quanto mais o autor encobre as suas opiniões, melhor para a obra de arte” (MARX e ENGELS, 1986, p.71).

Boal vai defender que uma obra de arte não é a *reprodução* de uma realidade objetiva, mas sua *representação*, onde a objetividade deve revelar também a subjetividade do artista. No teatro, argumenta que nenhum objeto seja rotulado ou explicado aos espectadores, o que prejudicaria a comunicação estética. Neste ponto diverge de Brecht, que defende o uso de letreiros e tabuletas para informar sobre movimentos e situações da peça. Boal considera também prejudiciais à estética, figuras chavões como o Tio Sam, ou qualquer gênero de clichê. Concorde com o uso de um *realismo seletivo*, quando se fizer necessária “uma visão exata do comportamento dos personagens e de todas as coisas existentes onde se passa a ação” (BOAL, 2009, p.207).

O pensamento de Lukács sobre a estética, desenvolvido em extensa bibliografia, vai buscar seu ponto de partida na vida cotidiana. É a partir das necessidades colocadas pelo cotidiano que vão se desenvolver formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, conhecimento e experiência que por sua vez retorna para a vida cotidiana, enriquecendo-a e ampliando os limites humanos. Ao estudar o desenvolvimento da arte, Lukács vai considerá-la “um desdobramento do trabalho, como modo de objetivação do ser social, como momento decisivo do processo de autoformação do homem” (LUKÁCS *apud* FREDERICO, 1997, p.58). Ao longo da *Estética* de Lukács, está sempre subjacente a formulação de Marx e Engels de que a formação dos cinco sentidos da nossa espécie não é um dado biológico casual, mas sim um processo dinâmico, que se inicia quando a mão se liberta desenvolvendo destreza e

perícia, e o homem vai construindo um mundo novo, que paradoxalmente o separa da natureza da qual veio. Sentidos *humanos* como o ouvido musical, olhos para a beleza da forma, são em parte desenvolvidos e em parte criados.

Assim, não só os cinco sentidos, mas também os sentidos chamados intelectuais e práticos (vontade, amor, etc.) numa palavra, os sentidos *humanos* e os da Humanidade, surgem como resultado da existência do objeto do *homem*, da natureza humanizada. (MARX & ENGELS, 1986, p.52, grifos dos autores).

Uma das maiores contribuições de Lukács no campo da estética foi a de estabelecer uma relação entre as categorias estéticas e o desenvolvimento histórico das sociedades. Tertulian ressalta que o crítico marxista soube evidenciar, como nenhum outro antes dele, “a maneira pela qual a experiência histórica particular é interiorizada e objetivada no nível da atividade criadora” (TERTULIAN, 2008, p.179). Lukács defende a idéia de que a percepção estética não é um elemento presente desde sempre na história da humanidade, mas ao contrário, vai se forjando na relação do homem com a natureza e dos homens entre si, negando assim a existência de uma intencionalidade estética imanente inerente à “natureza humana”, como colocado pela filosofia idealista. Para ele historicidade e universalidade estão intimamente ligadas, não existindo tal coisa como “humano em geral”. Lukács vai procurar critérios estéticos que permitam distinguir obras com valor estritamente histórico daquelas “com poder de esplendor durável e suscetíveis de viver além da época de sua gênese sócio-histórica” (TERTULIAN, 2008, p.266). Neste segundo caso, há uma fusão entre individualidade e universalidade. É quando a subjetividade do artista, ao expressar seu mundo, consegue abarcar a consciência de si e da espécie humana no estágio presente de sua evolução histórica, como ocorre na obra de Shakespeare.

Explica a gênese da arte ornamental por um processo que vai da simples satisfação utilitária ou agradável à satisfação estética, como resultado “da descoberta, pela consciência primitiva, no caos e nas trevas circundantes, de uma ordem necessária, o prazer e a satisfação que dá o sentimento de instalar um domínio estável entre a perturbadora mistura dos fenômenos que se manifestam em torno” (TERTULIAN, 2008, p.221). A arte ornamental, presente em todos povos primitivos, estaria relacionada ao prazer do domínio sobre a natureza e no estabelecimento de uma ordem harmoniosa. A arte decorativa e ornamental egípcia, por exemplo, é baseada num conjunto de combinações geométricas validadas pela ciência matemática do século XX. Esta constatação fundamenta a tese de Lukács da existência de uma forte ligação entre arte e ciência nas suas origens.

Segundo Eagleton, com a dissolução do estado absolutista e a construção do estado burguês houve a necessidade de substituir as instituições que organizavam a vida social. Deveriam agora estar mais apoiadas no consenso do que na coação, uma vez que a atividade econômica no capitalismo requer um certo grau de autonomia. A construção de formas ideologicamente dominantes da sociedade de classes moderna vai buscar este consenso através da estética, da apropriação dos *modos e maneiras* da subjetividade para a nova ordem social, infiltrando-os no senso comum.

A dimensão da estética, que diz respeito aos sentimentos, aos afetos e a tudo que se relaciona com a esfera corporal/sensorial, vai assumir um papel determinante no sentido de consolidar esta ordem social. A necessidade do poder de regular o mundo dos sentidos, não obstante, lhe traz contradições: “A razão deve encontrar um caminho para penetrar o mundo da percepção, mas, ao fazê-lo, não pode colocar em risco o seu poder absoluto” (EAGLETON, 1993, p.18). Assim, a ordem social burguesa tem sua coesão interna garantida pelos “hábitos, as devoções, os sentimentos e os afetos” (1993, p.22), e suas leis legitimadas por sua introjeção nas subjetividades, naturalizando-se. Por este motivo, a burguesia nascente valoriza tanto a *virtude*, o comportamento moral, valores que se preocupa em transmitir através da educação.

A dissimulação dos interesses dominantes sob a capa do costume, da tradição e das conveniências leva os sujeitos a ceder perante estas determinações sem perceber que reais interesses ocultam. “O poder está agora inscrito nas minúcias da experiência subjetiva, e a fissura entre o dever abstrato e a inclinação prazerosa foi harmoniosamente curada”. (EAGLETON, 1993, p.22). Um exemplo deste mecanismo ocorre no campo da moda, que regula a forma como as pessoas se vestem, e vem, através da história reforçando a opressão de gênero: não casualmente a moda reprime a liberdade de movimentos da mulher, com invenções tais como espartilhos, corpetes, saias justas e saltos altos.

Nesse contexto a estética torna-se um elemento contraditório: por um lado, consolida a hegemonia burguesa pela introjeção dos valores e normas desta ordem no mais íntimo dos indivíduos, nas profundezas dos seus corpos, mas por outro pode deflagrar um processo de emancipação, pois “o corpo é anterior à racionalidade interesseira, e forçará sua aprovação ou sua aversão instintiva às nossas práticas sociais” (EAGLETON, 1993, p.34). Ao enfatizar e valorizar os prazeres e impulsos do corpo, mesmo que com objetivos de dominação e controle, o sistema

corre o risco justamente de perder este controle, na medida em que está lidando com forças profundas e pouco conhecidas, as pulsões, aspirações e sonhos dos seres humanos.

Para Eagleton, a construção da hegemonia política e ideológica nas sociedades capitalistas passa por este campo: “Se o poder precisa ser naturalizado com eficiência, o melhor caminho é enraizá-lo na imediatez sensorial da vida empírica, começando pelo indivíduo da sociedade civil, com seus afetos e apetites, e puxando daí afiliações que o ligarão ao todo maior” (EAGLETON 1993, p.30).

Vários pensadores têm se dedicado à questão de escolher entre priorizar a razão e a objetividade ou a emoção e a intuição como melhor forma de se relacionar com a realidade. David Hume e Shaftesbury, (*apud* Eagleton, 1993, p.50), acreditavam que “o gosto implica um compromisso firme com a razão”, assim como um gosto *falso* poderia ser corrigido pela argumentação e a reflexão. Seguindo esta linha de pensamento, a racionalidade pode interferir nos sentidos, modificando-os.

A emergência da valorização da estética no contexto da sociedade iluminista que só reconhece a razão como forma de conhecimento, configura uma crise dessa razão e “uma tendência de pensamento potencialmente libertário ou utópico” (EAGLETON, 1993, p.50).

No entanto, quando se absolutiza este lado, a estética pode se tornar uma arma poderosa a serviço da direita, como aconteceu na Inglaterra no final do século XVIII. Foi também esta a principal arma de que o nazismo se utilizou para envolver o povo alemão em uma névoa de mistificação e sentimentos exacerbados, embaçando a capacidade de raciocínio, processo que Brecht tão bem desmascarou.

Boal (2009, p.249) argumenta que na arte, principalmente o teatro, é preciso transcender as palavras buscando outras formas de comunicação que não sejam simbólicas, mas também sensoriais: comunicações estéticas. “A palavra é informativa pelo significado que transporta: e cognitiva pela voz que a pronuncia”. Uma foto do mar revolto não necessita de palavras explicativas: porém será interpretada de diversas formas pelo pescador, pelo dono da peixaria ou pelo fabricante de barcos.

Para a estética do oprimido que propõe, o artista deve se desviar do óbvio e penetrar na verdade escondida pela visão hegemônica que procura impor a sua verdade. “Para se libertarem, os oprimidos devem descobrir sua própria visão de sociedade, suas necessidades, e contrapô-las à verdade dominante, opressiva” (BOAL, 2009:106). Longe de com isso negar a subjetividade, a

estética do oprimido implica em todas as formas de criação artística, considerando que toda especulação filosófica e estética pode “ajudar a enriquecer nossa sensibilidade e nossa inteligência – depende do tempo e lugar” (BOAL, 2009, p.107). O autor considera importante criar condições para que os oprimidos desenvolvam sua capacidade de simbolizar, construindo parábolas e alegorias que possibilitem uma visão distanciada e crítica da realidade que desejam modificar.

Para manter o poder, além do uso das armas, a classe dominante cria e dissemina um pensamento para justificar as relações de poder na forma como se dão, e luta por todos os meios para tornar esse pensamento hegemônico. Utiliza a mídia, a educação, a ciência e a arte. Pode recorrer aos mitos, às tradições ou às religiões. Processo que implica no ocultamento de aspectos da realidade que contradigam este pensamento. “Qualquer explicação, mesmo fantástica e fantasiosa, sobre a origem e a legitimidade do poder mostra-se útil aos que estão no topo da pirâmide, sempre que com isso consigam obediência irrestrita, a alguns oferecendo direitos, a outros, obrigações” (BOAL, 2009, p.135).

Com este objetivo, imagem, palavra e som, em princípio livres a todos seres humanos, são controlados pelos meios de comunicação e privativos do poder econômico que controla estes meios, dizendo-nos o que é a realidade e o que não é. Quando não é possível penetrar nestes meios (quase nunca é), Boal propõe a criação de redes de comunicação alternativas, como já é a prática do Centro do Teatro do Oprimido (CTO).

A troca entre grupos de teatro comunitários oferece vários elementos positivos, como por exemplo, o distanciamento de uma cena de violência doméstica que é retratada por uma comunidade que a vivenciou, mas é assistida por outra comunidade, que vive situações semelhantes, e pode se identificar sem expor ninguém conhecido. O distanciamento também permite encontrar soluções que a comunidade envolvida às vezes não enxerga. Boal relata uma situação em que se discutia no Morro do Chapéu Mangueira sobre problemas em relação ao posto de saúde quanto ao repasse de verbas. O público era composto por um grupo de estudantes negros e um deles sugeriu, que ao invés de ficar dependendo de uma Organização não Governamental (ONG) que obstaculizava o repasse das verbas, a comunidade criasse sua própria ONG. Embora possamos considerar discutível esta solução, por situar-se na contra-mão das diretrizes do próprio SUS, na medida em que reforça a delegação da gestão das políticas públicas de saúde à iniciativa privada, poderia ser provisoriamente a melhor solução possível naquele contexto. “A Distância

Estética permitiu que aquele estudante pudesse ver soluções com maior clareza do que aqueles que estavam intimamente ligados ao problema, com o nariz colado à realidade: eis o poder do Teatro e Metáfora” (BOAL, 2009, p.220).

As relações de poder se ocultam na forma como são ditas as palavras, na linguagem do corpo, no uso do espaço, ou em tudo que pode ser revelado pelos sentidos. Boal considera como uma das principais funções da arte transformadora revelar, tornar conscientes os rituais teatrais cotidianos onde nem percebemos estas relações embutidas. Todas as sociedades são *espetaculares*, porque é através do espetáculo, entendido como um ritual como são, por exemplo, as festas e as cerimônias, que se explicitam os papéis sociais hierarquizados, onde se revelam identidades e confirmam comportamentos. São espetáculos sempre visuais, secundados pelos demais sentidos. Com o desenvolvimento da tecnologia, variam os meios de produzir os espetáculos, porém é constante o caráter teatral, “pois esta é a maneira cultural como as sociedades se estruturam e se mostram a si mesmas” (BOAL, 2009, p.142). Os menos percebidos são os rituais cotidianos, o patriarca na cabeceira da mesa, o professor no pedestal, como se come, como se fala, segundo regras invisíveis, mas respeitadas.

A Estética do Oprimido visa não apenas tornar o espetáculo agradável, mas evidenciar as mentiras e mistificações infiltradas pelo pensamento hegemônico em nossos modos de agir e de ser, sem que disso nos apercebamos. Longe de ser uma técnica ou um método, o que de forma alguma se coadunaria com o pensamento de Boal, a Estética do Oprimido é na verdade uma proposta de intervenção baseada em alguns princípios:

- Oferece meios para o desenvolvimento de uma cultura própria dos participantes, a partir das suas possibilidades, estimulando-os a buscarem seus caminhos;
- No caso do teatro, apresentar não “a realidade” acrítica, mas a revelação das forças sociais ocultadas nos fenômenos e a correlação das forças em conflito;
- Todo ser humano é capaz de desenvolver um processo estético, mesmo que não leve a um produto artístico;

Considera que pior que o *analfabetismo das letras* é o das imagens e sons, que aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura. O pensamento *sensível*, segundo o autor, representa a libertação dos oprimidos das idéias dominantes de uma sociedade, pois só seu desenvolvimento gera criação de cultura, ao invés do seu passivo consumo.

Solicitado a estabelecer relações entre estética e poder, o entrevistado 6 se posicionou:

Nós vivemos hoje um processo de estetização da vida cotidiana, cuja estética produzida é para fazer valer certos interesses. Nesse sentido os sujeitos acabam incorporando todo um conteúdo estético principalmente das mídias, e esse processo de estetização mais midiático, ele não promove uma autopoisição subjetiva, ele não permite que os sujeitos elaborem a sua própria visão estética. E esse processo de estetização paralisa muito determinadas práticas. Tudo se torna banal: a violência é banalizada, porque tudo vira um clichê, vira imagens, imagens na televisão, videoclipe, agora nem é mais videoclipe, nem sei dizer os nomes, porque o mp3 já era e o DVD já está quase sendo substituído por uma nova mídia, e se perde a originalidade mesmo. Eu acho que o seu trabalho é importante para sinalizar que a prática teatral junto com a prática de saúde, podem ser capazes também, dentro dessa perspectiva crítica, de produzir, fazer que os sujeitos produzam uma estética própria. Porque é um trabalho difícil, que você tem como grande opositor a própria sociedade midiática.

Depoimento que vem enfatizar o uso da dimensão estética na consolidação da hegemonia burguesa, estética veiculada massivamente principalmente através das mídias. O entrevistado defende, em consonância com Augusto Boal, a necessidade de construção de uma estética própria dos oprimidos quando este afirma que

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua necessidade de conhecer. Só com cidadãos que por todos meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (BOAL, 2009, p.16).

### 3 FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA: O PROJETO NACIONAL POPULAR

Até princípios do século XX a organização cultural da sociedade brasileira era incipiente, quase que inteiramente voltada para a justificação da estrutura patriarcal e autoritária existente, desde sempre construída de cima para baixo. Deu-se inicialmente como uma assimilação da cultura “universal” (na verdade europeia ocidental) reproduzindo as formas de representação literária e teatral dessa cultura. Construídas na Europa a partir de um processo histórico, chegavam aqui importadas, tornando-se as referências estéticas dominantes em nosso imaginário social.

Segundo Coutinho (2005), poucos intelectuais, como Manuel Antonio de Almeida e Machado de Assis, conseguiram assumir posições críticas de enfrentamento, vencendo as limitações impostas tanto pelo romantismo mistificador e ocultador da realidade, quanto pelo naturalismo com sua postura fatalista diante de um destino irrevogável.

Coutinho (2005) aponta que, a partir dos anos 1920, o Brasil se complexifica aproximando-se da estrutura de uma sociedade capitalista, com a formação de uma classe operária engrossada pelo grande fluxo imigratório que se deu neste período. Classe que pela primeira vez contesta o modelo *prussiano*<sup>5</sup> elitista e marginalizador até então dominante.

Em 1922 é fundado o Partido Comunista do Brasil (PCB), pela primeira vez um partido criado numa perspectiva de baixo para cima, e desvinculado do Estado. Embora não fosse um partido de massa, apresentava o esboço de um partido moderno. Teve ao longo do tempo, importante influência na formação cultural da intelectualidade de esquerda e de setores populares, como veremos adiante.

O descontentamento social vai se manifestar através de vários movimentos de revolta, como a dos tenentes em 1922 no Rio de Janeiro e 1924 em São Paulo, e a Coluna Prestes, que liderada por Luis Carlos Prestes, percorreu o país procurando despertar a revolta da população contra o poder das oligarquias.

A revolução de 1930 vem como uma resposta a estes movimentos e se dá quando as oligarquias, fragilizadas pela depressão econômica de 1929, se desentendem, rompendo o acordo “café com leite”. Esta situação propicia o surgimento de novos atores no cenário político,

---

<sup>5</sup>Para Coutinho (2005), a via prussiana denota precisamente um processo no qual a transição para o capitalismo se dá com a conservação de elementos pré-capitalistas, tanto na infraestrutura quanto no Estado.

aglutinando setores descontentes organizados em torno da Aliança Liberal, que lança o nome de Getúlio Vargas para a presidência da república. Derrotada nas eleições pelo representante da oligarquia paulista, Julio Prestes, a Aliança Liberal não aceita o resultado alegando fraude, e toma o poder pelas armas.

Segundo Coutinho, constituiu-se em mais uma “manobra pelo alto”, um rearranjo das elites no sentido de manter o poder, quebrando as tendências transformadoras que vinham sendo gestadas na sociedade. Essa tática fica clara nas palavras de um dos integrantes da Aliança Liberal, o governador mineiro Antonio Carlos de Andrada, em 1929: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”.

A revolução de 1930 leva Getúlio Vargas ao poder, e para mantê-lo, em 1937 dá um golpe, decretando o fechamento do Congresso Nacional, anunciando uma nova constituição mais autoritária. Instala uma ditadura que fecha partidos e cassa políticos, criando um órgão para controlar a cultura, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). A reação a este amordaçamento da sociedade se deu de várias maneiras, como pelo *romance nordestino* de Graciliano Ramos ou José Lins do Rego ou no campo teórico, através do ensaio de Caio Prado Junior – *Evolução histórica do Brasil*, de 1933, que buscou interpretar a história do Brasil à luz do marxismo.

Pressões da sociedade civil que se organizava e a conjuntura internacional do pós-guerra conduziram o país na direção da democratização. Em 1945 o PCB enfim é admitido como um partido legal, festa que dura pouco: no ano seguinte Eurico Gaspar Dutra fecha o partido cassando seus representantes e prendendo filiados.

Desenvolve-se uma rede de organizações culturais, com a criação de jornais independentes, revistas, editoras e uma crescente autonomia das universidades recém criadas. O rádio é um grande veículo criador e disseminador de cultura neste período.

Estas condições entre outras propiciaram o desenvolvimento de um segmento de intelectuais vinculados ao Estado, que se colocaram do lado das forças progressistas, como Lima Barreto, que, “maximalista radical, violento crítico do militarismo, foi por muitos anos um pacato funcionário do Ministério da Guerra” (COUTINHO, 2005, p.30). Expôs em sua literatura com maestria a problemática das camadas urbanas subalternas, geradas direta ou indiretamente pelo desenvolvimento industrial.

O populismo surge como uma fórmula encontrada pelas elites industriais emergentes para desbancar o poder das velhas oligarquias agro-exportadoras. Para cooptar as camadas populares e torná-las aliadas, oferecem algumas vantagens na forma de leis como a do salário mínimo, férias remuneradas, jornada diária de 8 horas, proteção ao trabalho da mulher e do menor e estabilidade no emprego. “A esse aliado será dado um nome genérico, o povo. O povo brasileiro. Genérico até mesmo quando Getúlio o chama por nome específico: ‘trabalhadores do Brasil’. E lhes dá carteirinha de identidade. Pela C.L.T.<sup>6</sup>” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p.15).

O PCB, vai se aproximar do trabalhismo e do populismo de Vargas, fato que pode ser identificado na Resolução Política do V Congresso do PCB em 1960, que faz referência a “objetivos comuns como a defesa da cultura nacional”, como aponta Ridenti (2000, p.66).

Em nome dessa cultura nacional, desenvolveu-se na esquerda uma visão romântica do que seria “um suposto homem autêntico do povo brasileiro”, e de que ele, carecendo de consciência para defender seus interesses, teria de ser educado e dirigido “pela vanguarda do povo” (RIDENTI, 2000, p.66).

Celso Frederico refere-se a documentos internos e pouco conhecidos do PCB sobre cultura, produzidos no final dos anos 60, sob inspiração lukacsiana, que colocavam o PCB a valorizar *o universal no particular*, um internacionalismo cultural distanciado tanto do cosmopolitismo abstrato como do nacionalismo estreito. (RIDENTI, 2000, p.66).

Durante os anos 1950 o processo de industrialização se intensifica, instaurando no país uma nova fase do capitalismo. O parque industrial de São Paulo florescia, Juscelino construía Brasília e enormes rodovias. Produzia-se de tudo: automóveis, geladeiras, televisores, eletrodomésticos, criando uma atmosfera de prosperidade que coexistia, por outro lado, com um agudo quadro de desigualdades sociais gerando contradições que estimulavam os movimentos sociais a reivindicar mudanças, reformas de base. Era intensa a efervescência artístico-cultural e política. Surgem vários movimentos preocupados em desenvolver e valorizar a cultura gerada a partir das nossas próprias raízes, em resposta à inundação de produtos da indústria cultural externa, principalmente norte-americana, propagando o *american way of life* como ideal de sociedade a seguir. Um nacionalismo florescia em todos os campos: nas artes surgiam a Bossa Nova e o Cinema Novo, entre outros movimentos. Em 1955 é criado o Instituto Superior de

---

<sup>6</sup> Em 1943 estas leis são reunidas sob o título de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, que reuniu um expressivo número de pesquisadores progressistas dedicados a elaborar uma análise crítica da nossa realidade. Intelectuais, artistas e estudantes fundam os Centros Populares de Cultura, que percorriam o país realizando apresentações de shows musicais, peças de teatro, comícios a favor de mudanças e defendendo a construção de uma cultura nacional.

Augusto Boal começava a desenvolver seu projeto do Teatro do Oprimido, utilizando esta arte como uma ferramenta para desenvolver uma crítica social envolvendo os espectadores em situações que os induziam à reflexão. No Nordeste, Paulo Freire alfabetizava adultos desenvolvendo uma pedagogia que pretendia dar voz aos que até então tinham sido silenciados.

O processo de industrialização e urbanização que se intensificou nesse período gerou no âmbito da cultura novas formas de representações simbólicas pela integração de elementos imemoriais ditos folclóricos com uma cultura cada vez mais voltada para o lazer das novas massas trabalhadoras urbanas. População que se originou do grande número de migrantes das áreas centro-sul e nordeste do Brasil para os centros urbanos, somados aos descendentes dos escravos e aos imigrantes europeus.

Para essa população o rádio teve um papel fundamental como fonte de lazer, informação, sociabilidade e cultura. Até o final dos anos 1950 era presença obrigatória em quase todos os lares, tanto ricos como pobres.

O cinema brasileiro também começa a se desenvolver com as célebres “chanchadas” apresentando uma alternativa à hegemonia da indústria cultural norte-americana e consolidando uma nova audiência popular. Tanto no rádio como no cinema, vai se configurar uma imagem do povo brasileiro onde se destacam, segundo Napolitano (2001), traços como malícia ingênua, senso de humor, esperteza, dignidade diante dos desafios éticos, solidariedade com os mais fracos, romantismo e uma mistura de crítica sutil e conformismo diante da ordem social.

O nacional popular se coloca como alternativa democrática no plano da cultura brasileira, frontalmente oposto ao elitismo que conformou o pensamento da intelectualidade constituída no contato com a lógica *prussiana* da construção da sociedade. Coutinho (2005) observa que o elitismo anti-popular não aparece apenas em pensadores autoritários de direita, mas também

impregna o pensamento liberal, que defende mudanças sociais, valendo-se de formulações ideológicas progressistas, mas só vai até certo ponto, “por temor explícito da *anarquia* e do *caos* que vem *de baixo*, das forças populares ainda *imaturas*” (COUTINHO, 2005, p.56, grifos do autor). Até mesmo em correntes mais progressistas é possível identificar este ranço autoritário.

Coutinho considera ainda que o movimento nacional popular, representando um modo de articulação entre intelectuais orgânicos (na concepção Gramsciana) e o povo para a elaboração de uma cultura própria, ligada às raízes e à realidade deste povo, não pode ser entendido como algo que se opõe à cultura universal, patrimônio da humanidade. Esta visão polarizada que ele denomina de “nacionalismo cultural” seria um “fechamento provinciano e popularesco” que resulta em empobrecimento estético e cultural, prejudicando e retardando o desenvolvimento da consciência popular.

O movimento, que se caracterizou justamente pela diversidade de formatos e estilos identificava-se, porém, pela proposta estética realista que Coutinho associa ao conceito de *realismo crítico*, de Lukács. Esta forma estética pode ser identificada nos filmes de Nelson Pereira dos Santos: o filme *Rio, 40 graus*, realizado em 1955 rompe na estética e na linguagem com as chanchadas, colocando em cena dramas de personagens populares dos morros cariocas: o filme é considerado embrião do Cinema Novo. O realismo também está presente no teatro dos Grupos Arena e Oficina, e nas apresentações dos CPCs. No bojo do movimento nacional popular, Coutinho identifica um pensamento social associado a uma concepção *humanista* e *historicista* do mundo que afirma o papel da práxis para a transformação social, presente também na pedagogia de Paulo Freire.

Dentro desse contexto de fértil criatividade e intensa produção cultural, o golpe militar que abruptamente toma o poder em 1964, segundo Napolitano (2001), veio trazer “grande perplexidade” para a esquerda levando-a a se abrir para um intenso debate no sentido de entender as causas da inesperada reviravolta política. “A cultura passou a ser supervalorizada, até porque, bem ou mal, era um dos únicos espaços de atuação da esquerda politicamente derrotada” (NAPOLITANO, 2001, p.49).

A “política cultural” do regime militar vai se estruturar no sentido de fortalecer correntes elitistas ou escapistas, dissolvendo as organizações que defendiam o projeto nacional popular como os CPCs e o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), perseguindo, exilando ou

matando seus integrantes. Fechou os centros de autonomia estudantil, cassou professores, intelectuais, artistas e políticos.

A política educacional passa a ser elaborada dentro dos gabinetes pelos tecnocratas, longe do clamor das ruas. Desta forma é publicada a Lei 5692/71 que torna o ensino secundário profissionalizante, antecedida pela 5540/68, que reorganiza o ensino universitário nos moldes norte-americanos. As faculdades, arrancadas dos centros urbanos são jogadas em áreas distantes, como aconteceu com quase toda Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), transposta para a Ilha do Fundão. “Multiplicam-se as faculdades de beira do caminho, de fim de semana ou de semestre, para conceder diplomas (desvalorizados) à classe média baixa” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p.19). Para este autor, a educação foi a grande arma que o regime militar usou para desconstruir o novo homem que vinha sendo esboçado pelo projeto nacional popular, apagando qualquer vestígio do pensamento deste período. Para disseminar sua ideologia, investe pesadamente na rede Globo, modernizando a comunicação de massa. Onipresente na maioria dos lares brasileiros, a tela da televisão é o espelho que vai refletir uma realidade cuidadosamente montada para fazer ver aquilo que se desejava que fosse visto.

### 3.1 PAULO FREIRE

Os movimentos pela educação foram uma das várias vertentes de mobilização que ocorreram no Brasil neste período com intenção de ampliar a visão crítica das massas e assim propiciar mudanças no sentido de uma sociedade mais democrática. Paulo Freire (1921-1997), foi um dos educadores que mais contribuiu para a reflexão sobre as questões educacionais nacionais, tendo seu trabalho também reconhecido internacionalmente.

No Nordeste, na década de 60, interessou-se pela situação dos trabalhadores rurais, debruçando-se sobre a questão do analfabetismo. Inicialmente apoiado pela *Aliança para o Progresso*<sup>7</sup> participou de uma experiência realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde alfabetizou 300 trabalhadores em cerca de 45 dias, impressionando profundamente a opinião pública. Em decorrência, o presidente João Goulart, ofereceu a Freire a coordenação do Programa

---

<sup>7</sup>Programa dos Estados Unidos, colocado em prática entre 1961 e 1970. Dizia visar o desenvolvimento econômico dos países da América Latina mediante colaboração técnica e econômica, mas officiosa e veladamente pretendia controlar a ameaça de comunismo no continente, temor despertado após a revolução cubana.

Nacional de Alfabetização, a despeito da política de descentralização orientada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que inibia de uma certa maneira as campanhas de caráter nacional.

Entre junho de 1963 e março de 1964 aconteceram cursos de capacitação de coordenadores em quase todas capitais dos estados, prevendo a instalação de 20.000 círculos de cultura. Compreendia-se por círculo de cultura uma unidade de ensino onde se buscava reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. Estes círculos estavam preparados para alfabetizar aproximadamente dois milhões de pessoas, deflagrando uma campanha de alfabetização em escala nacional, programada para atender inicialmente os setores urbanos, e posteriormente o campo.

O antigo analfabeto está lendo o giz, o lápis e a caneta, mas também está lendo a escrita gutenberguiana dos jornais, panfletos, revistas e livros. Está lendo até a organização econômica, social e política das vidas, das vidas deles, das vidas nossas. É aí que estava a semente da revolução, no choque entre os dominados e a dominação. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p.18).

A experiência foi interrompida com o golpe militar de 1964, e Freire exilado. Passou a atuar em diversos países, avançando na análise das questões educacionais voltadas para as classes populares, e se engajou em projetos de transformação de sistemas educacionais.

Compreendendo o analfabetismo como fruto da exclusão social, Freire demonstrou como a educação está a serviço da dominação, quando se utiliza da concepção que denominou de *bancária*, onde o conhecimento é visto como uma elaboração cristalizada, algo que existe independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, constituída por informações e fatos que devem ser *depositados* na cabeça dos alunos pelo professor. Este se limita a narrar, repetir, enunciar conceitos, sonoridades, dados, na intenção de que os educandos – ouvintes passivos – assimilem. O quanto melhor memorizarem o que foi dito, melhores alunos serão. A realidade é retratada como algo parado, estático, compartimentado, sendo ignorada a experiência existencial dos educandos. Freire critica o caráter verbalista e dissertativo do currículo tradicional, sem nenhuma ligação com a situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Criatividade e imaginação são negadas como meios de busca do saber. O educador detém o saber (poder) e os educandos nada sabem, são folhas em branco, depósitos vazios, encarados como seres passivos, adaptados, ajustados a uma sociedade que não foi feita por eles nem para eles.

Em oposição à concepção *bancária*, propõe a educação *problematizadora*, que parte da superação da contradição/ oposição educador-educando, e instaura uma relação dialógica entre os sujeitos da relação, mediatizados pelo objeto a ser conhecido.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os *argumentos de autoridade*, já não valem (FREIRE, 1975, p.78).

A reflexão proposta pela *educação problematizadora* se realiza sobre um mundo e homens concretos, se relacionando, produzindo, construindo coisas, sobre uma realidade em transformação, em processo. "O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte sua humanização" (FREIRE: 1975, p.86). Liberdade é um conceito muito caro a esta pedagogia, que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. Liberdade não apenas como conceito abstrato, mas em seu modo de instauração histórica.

Freire se opõe tanto à visão idealista, que superdimensiona a capacidade transformadora da educação, quanto à visão determinista ou reprodutivista, que atribui à escola o papel de aparelho ideológico do estado como conceituado por Althusser, tendo como função estrita a reprodução das relações sociais. "A primeira, porque atribui à educação um poder que ela não tem, a segunda, porque nega qualquer poder a ela" (FREIRE, 2007, p.23).

Para Freire, a educação teria o papel de possibilitar ao educando uma compreensão crítica sobre a sua situação de opressão, o que em si não seria suficiente para operar uma transformação. Ao começar a desvelar esta situação, no entanto, este sujeito estaria dando o primeiro passo para a sua libertação. A construção de uma compreensão crítica da realidade, só é possível quando o processo educativo incorpora o "*saber de experiência feito*" dos educandos. Neste saber, destaca-se como questão central, a linguagem. Uma das tarefas de uma educação democrática e popular é possibilitar às classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, "que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo" (FREIRE, 2007, p.41).

Para aqueles que o criticam por fazer uma *educação política*, concorda que sim, que é “uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta se passar por neutra” (FREIRE, 1987, p.95).

Segundo este olhar, o papel histórico da subjetividade é relevante, alimentado pelo sonho, pela utopia, como um ponto no horizonte que se busca alcançar, pela construção de um projeto comum a todos que vislumbram o mesmo ponto. E para esta construção, a educação é um elemento fundamental.

A defesa de uma cultura própria remete ao conceito de hegemonia como desenvolvido por Gramsci (1979), como direção (convencimento e cooptação) e dominação (força e coerção) ação de dominação de um grupo social sobre outro. Os intelectuais organicamente comprometidos com a classe dominante seriam os “comissários” deste grupo encarregados de construir a hegemonia, tendo sua relação com o mundo da produção mediatizada pelo conjunto das superestruturas que compõem o tecido social, destacando como dois grandes “planos” superestruturais a “sociedade civil” e a “sociedade política ou Estado”. Para Gramsci, o poder se exerce não só através do controle da estrutura econômica e política pela coerção, mas também pelo consenso, construído pela ação cultural sobre os modos de ser, de pensar e de sentir, naturalizando as relações sociais existentes como necessárias e legítimas. Entre as atribuições dos intelectuais para o exercício das funções da hegemonia social e do governo político estariam a construção:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise, nos quais fracassa o “consenso espontâneo” (GRAMSCI, 1979, p. 11, grifos do autor).

Quando, desafiados por um processo educativo libertário os oprimidos desvelam o conteúdo hegemônico que se oculta por trás do senso comum e se dão conta da sua situação de opressão assim como das razões desta, caminham para a construção do que Freire categorizou como *inédito viável*: uma situação ainda não claramente conhecida e vivida, mas vislumbrada, como algo *percebido e destacado* da vida cotidiana.

Freire reconhece como indiscutível a unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer, a interpenetração entre aparência e essência. Indica como forma de mediação dessa polaridade a utilização de *codificações* ou a “representação de situações existenciais dos educandos” (FREIRE, 1976, p.51). Assim, a codificação faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico e entre os sujeitos envolvidos no ato educativo. A descodificação se daria em dois momentos: o primeiro descritivo, onde os *descodificadores* narram mais do que analisam, e outro momento, mais reflexivo, onde se procura estabelecer relações entre as situações antes narradas.

Utilizando um exemplo de Freire: a codificação de uma situação de trabalho no campo. O primeiro momento seria a descrição do quadro: homens e mulheres trabalhando, o patrão ou capataz a cavalo, árvores, animais, etc.. Já num segundo momento, “se discute a significação do trabalho, as relações entre os trabalhadores e o patrão, o problema da produção, quem lucra com ela, etc.” (FREIRE, 1976, p.52).

Em sua prática, utilizou codificações feitas pelos próprios educadores e educandos: fotografias, desenhos, pequenos textos ou pequenas dramatizações em torno de fatos concretos.

No processo de descodificar representações de sua situação existencial e de perceber sua percepção anterior dos mesmos fatos, os alfabetizandos, gradualmente, às vezes hesitante e timidamente, começam a questionar a opinião que tinham da realidade e a vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma (FREIRE, 1976, p.53).

A dramatização é um processo muito valorizado na pedagogia freireana: em um texto escrito para um seminário realizado por uma das Equipes Centrais que coordenavam trabalhos de alfabetização no Chile, em 1968, propõe a dramatização, pelos camponeses, de fatos por eles vividos, “não apenas como uma forma de estimular a expressividade dos camponeses, mas também de desenvolver a sua consciência política” (FREIRE, 1976, p.29).

Influenciado pelo pensamento de Fannon<sup>8</sup> acerca das relações que se estabelecem entre colonizador e colonizado, ressalta o fato de que o colonizado introjeta os valores do colonizador, assumindo-os como seus. Na medida em que é um fenômeno não individual, mas cultural e social, e portanto assentado nas bases materiais da sociedade, demanda, para sua transformação,

---

<sup>8</sup> Frantz Fannon (1925-1961). Psiquiatra, escritor e ensaísta antilhano de ascendência africana. Participou de movimentos de libertação nacional, em especial na Argélia. Desenvolveu estudos e trabalhos relacionados aos temas da colonização e descolonização.

ações de natureza cultural. Portanto, para expulsar a introjeção reconstruindo sua própria identidade, o oprimido necessita se envolver em alguma forma de ação cultural.

Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção” (FREIRE, 1976, p.54).

Assim como Freire, Gramsci também se preocupou com o que chamava recorrentemente “a elevação cultural das massas”, visando uma “reforma moral e intelectual”, condição necessária para o advento de uma nova sociedade.

Na reorganização da estrutura educacional proposta por ele para esta nova sociedade, a cultura tem papel central: prevê uma unificação de vários tipos de organizações culturais existentes, integrando o trabalho acadêmico tradicional “com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho” (GRAMSCI, 2000, p.41). Aponta para a construção de um “mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular”, os “círculos locais” que estariam em conexão com todas as fontes de produção, desenvolvimento e veiculação do saber.

Partindo da afirmação de que a atividade intelectual não é atributo exclusivo dos intelectuais assim chamados, porém que todos homens em alguma medida exercem atividades intelectuais, Gramsci aponta para a criação de uma nova camada de intelectuais, que se caracterizaria

por uma inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’ (...) da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista-histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)” (GRAMSCI, 2000, p.53).

Neste contexto a escola deveria ser “desinteressada”: os alunos tratados não como mão-de-obra voltada unicamente para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, mas como seres humanos com potencial criativo, aos quais seriam oferecidas todas as possibilidades de desenvolver seus atributos intelectuais. Advogava para todos independente da origem de classe, uma escola que oferecesse “a mesma base de conhecimentos, o acesso a uma concepção de mundo mais elaborada, em contraposição ao pensamento desagregado e a-crítico, a-histórico, a-científico comum nas massas populares desprovidas do direito à educação” (SANTOS, 2000, p.48).

A escola unitária de Gramsci pauta-se na integração entre atividades intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, e entre teoria e prática.

Assim como Gramsci, Freire valoriza o senso comum, ou “saber popular”, para usar suas palavras. Considera-o um ponto de partida para o processo pedagógico, reconhecendo sua validade enquanto conhecimento. Deriva daí sua prática de ensino, onde o conteúdo do currículo é construído a partir de *temas geradores*, retirados do universo experiencial dos educandos com a sua participação, como alternativa ao modelo de currículo tradicional, organizado em disciplinas sem intercomunicação entre si.

Uma experiência rica neste sentido foi o trabalho desenvolvido por Freire, juntamente com outros educadores no exílio, a convite do governo da Guiné Bissau, em 1975, após a sua independência, resultado da queda do fascismo em Portugal, mas principalmente de uma longa guerra de libertação deste país contra o governo colonial português. No sentido de reestruturar o sistema educacional do país, todo organizado nos moldes europeus, Freire e sua equipe criaram os Centros de Educação Popular Integrada, na mesma lógica dos Círculos de Cultura no Brasil. Tinham como princípios didáticos a interdisciplinaridade e a integração entre estudo e trabalho. Os conteúdos eram organizados por temas ou áreas prioritárias de interesse: produção agropecuária; saúde; artesanato e técnica; comunidade e sua cultura, sempre relacionados ao cotidiano dos alunos, valorizando suas práticas como objeto digno de estudo. É uma organização curricular que busca a “superação das visões compartimentadas à qual submetemos a realidade e em que, não raro, nos perdemos” (FREIRE, 2007, p.193).

A ligação entre educação e mundo do trabalho contribui para a formação de conhecimentos que correspondam verdadeiramente às necessidades do país e favorece o desenvolvimento de um sentido de pertencimento.

Esta reinvenção da educação não pode ser imposta de cima para baixo segundo um modelo pré-estabelecido. Ela tem que ser criada passo a passo, testada em experiências concretas, onde se irão formando pouco a pouco, do ponto de vista prático e teórico, os educadores que devem animá-las” (FREIRE et al., 1980, p.92).

Como educador ou gestor da educação, Paulo Freire propôs uma educação onde o ensino dos conteúdos estivesse sempre associado a um pensar crítico, anti-dogmático. Para a viabilização desta concepção, considerava necessário um processo de formação permanente dos educadores, no sentido da superação dos ranços autoritários e excludentes que todos em alguma

medida carregamos, fruto da nossa herança cultural e do contínuo bombardeio de mensagens às quais estamos expostos no nosso cotidiano, nos impelindo ao individualismo, à competitividade, ao belicismo e à intolerância. Formação associada a uma constante avaliação do trabalho dos educadores. Para Freire, a avaliação é compreendida como um processo também dialógico, onde A não avalia B, mas sim A e B juntos avaliam uma prática, seu desenvolvimento, dificuldades e descobertas. Não uma fiscalização, mas sim, a problematização da ação.

A atuação dos educadores assim formados leva a transformações na relação educador-educando, o que vai influir em todas as relações humanas que se dão dentro da escola, processo que acaba se irradiando também para a comunidade.

### 3.2 AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO

O nome de Augusto Boal (1931-2009) começa a despontar no cenário artístico brasileiro em 1956. Torna-se a principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo trazendo as concepções de Stanislavski ao contexto brasileiro e ao formato do teatro de arena. O Arena desenvolveu uma interpretação naturalista voltada para a discussão dos problemas sociais brasileiros, criando um diferencial em relação ao teatro de moldes europeus que vinha sendo feito até então, como no Teatro Brasileiro de Comédia, o TBC.

O espaço cênico que deu o nome ao grupo, a arena, vinha de encontro à necessidade de aproximar palco e platéia e dava lugar a uma estética despojada. “A arena toma consciência de ser forma autônoma e elege o despojamento absoluto – algumas palhas no chão dão idéia de celeiro, um tijolo é uma parede, e o espetáculo se concentra na interpretação do ator” (BOAL, 1988, p.190).

A proposta era valorizar a emoção, “torná-la primeira e prioritária, para que ela pudesse determinar, livremente, a forma final” (BOAL, 2007, p.59). Para chegar a isso, faziam-se exercícios musculares, sensoriais, de memória, imaginação, e emoção. É preciso desmontar as mecanizações que a rotina imprime em nosso corpo.

O Arena coloca em cena pela primeira vez o drama urbano e proletário com a peça *Eles não usam Black Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri. O ano 1958 inaugura um ciclo novo da dramaturgia brasileira, surgem autores como Oduvaldo Vianna Filho, Benedito Ruy Barbosa, e Boal com *Revolução na América do Sul*. Arena conta *Zumbi*, peça de Boal em parceria com

Guarnieri e música de Edu Lobo, foi marco na história do grupo. Quebra convenções teatrais, como a identificação ator/personagem desmontada com a adoção do *Sistema Coringa*, onde os atores representam todos os personagens: “a distribuição dos papéis é feita a cada cena e sem nenhuma constância; procura-se mesmo evitar qualquer periodicidade na distribuição dos papéis aos mesmos atores” (BOAL, 1988 p.213).

Dois anos depois se destaca organizando os espetáculos do Grupo Opinião: reúne Zé Ketti, João do Vale, Nara Leão, posteriormente substituída por Maria Bethânia – outro marco, como movimento artístico contestatório da desigualdade social que perpassava a sociedade brasileira.

Nos anos 70, inspirado pelas idéias de Brecht e Paulo Freire começa a formular a proposta do *Teatro do Oprimido*. Na primeira forma desenvolvida, já praticada no Teatro de Arena, o *Teatro Jornal* retirava os conteúdos da dramaturgia de notícias de jornal.

Em 1971, exilado pela ditadura, continuou seu trabalho na Argentina onde desenvolveu o *Teatro Invisível*, realizado em lugares públicos. Nesta modalidade, “os rituais teatrais são abolidos: existe apenas o teatro, sem as suas formas velhas e gastas” (BOAL, 1988, p.170) Os atores começam a encenação como se estivessem vivendo uma situação real e os presentes desconhecendo tratar-se de teatro participam espontaneamente. Tornam-se protagonistas sem que tenham disso consciência. Para incentivar a platéia a participar é preciso que o tema apresentado seja do seu interesse.

Em 1973, aplica as técnicas de seu método num programa de alfabetização no Peru e começa a desenvolver o *Teatro Fórum*. Nele, o participante intervém na encenação, substitui um dos atores modificando o curso da ação no sentido que considera o mais correto ou desejável. Esta modalidade denominada por Boal “como um tipo de luta ou jogo” tem regras *descobertas* e não *inventadas*. Elas são necessárias para que se obtenha o efeito desejado: a descoberta dos mecanismos que produzem e mantêm a opressão, e que táticas e estratégias são possíveis para desfazê-la. O texto inicial deve apresentar os personagens com clareza, identificando a sua ideologia, revelada através da expressão corporal dos atores. Estes devem realizar atividades significativas, com gestos marcados. Cada gesto e movimentação devem ter sua razão de ser. Isto é importante para que quando o espectador for substituir o ator, não se limite a discursar, mas *atue*. O figurino deve conter os elementos essenciais ao personagem, para que os *espect-atores*

possam também utilizá-los quando forem interpretá-lo. As soluções apresentadas pelo protagonista necessitam conter erros que

devem ser expressos claramente, e cuidadosamente ensaiados, em situações bem definidas. Isto acontece porque o Teatro-Fórum não é teatro-propaganda, não é o velho teatro didático; ao contrário, é pedagógico, no sentido de que todos aprendemos juntos, atores e platéia (BOAL, 2007, p. 29).

Na criação dos personagens opressores, a função social opressora é mais importante do que detalhes psicológicos. Não devem ser caricaturais ou ridículos, e sim apresentar várias dimensões, “mas ao mesmo tempo, temos que ter cuidado para não absolvê-los tentando humanizá-los” (BOAL, 2009, p.209). Identifica uma diferença entre conflitos *não-antagônicos*, como aqueles entre pais e filhos, casais ou professores e alunos, onde é possível uma conciliação, e os *antagônicos*, quando se faz necessário eliminar ou enfraquecer o opressor: torturador, sexista, grileiro de terras, etc..

Ao lado da preocupação com a clara exposição e discussão do problema, o *Teatro Fórum* continua sendo teatro, e como tal, deve ser fonte de prazer estético. Tão importante quanto o texto é a organização da cena no espaço. Os participantes devem ser estimulados a não apenas verbalizarem suas idéias, mas a fazerem isto teatralmente, com criatividade, utilizando recursos como a música, a dança, as linguagens simbólicas, metafóricas. Boal (2009) enfatiza que deve sempre lhes ser perguntado o que *eles* acham viável como solução, e nunca propor soluções, que podem ser boas para nós, mas não necessariamente para eles.

Embora a alfabetização, no Peru, devesse ser feita em espanhol, o povo falava *quetchua* ou outro dos mais de 45 dialetos indígenas e resistia ao espanhol. O *Teatro Imagem* se originou nesse contexto. O espectador, sem usar palavras, intervêm na cena “esculpindo” com o corpo dos atores uma imagem que represente o seu pensamento sobre o tema em questão. E de que forma poderia se transitar da situação apresentada inicialmente pelos atores para uma situação ideal? Outros espectadores podem entrar e modificar o que foi feito pelos anteriores, construindo novas “imagens” que representem o seu ponto de vista.

Em 1978, Boal se estabelece em Paris onde cria o *Centre d'Étude et de Diffusion des Techniques Actives d'Expression*, o *CEDITADE*. Na Europa, de 1976 a 1986, desenvolveu técnicas mais introspectivas incorporando maneiras de teatralizar a subjetividade. Suas obras foram traduzidas em mais de vinte línguas e o Teatro do Oprimido possui centros em mais de 70

países que utilizam seu método nas mais diversas áreas: trabalho social, política, saúde, educação, o que lhe rendeu indicação ao Prêmio Nobel da Paz, em 1998. Havia recebido prêmios, como o Officier de l'Ordre des Art et des Lettres, outorgado pelo Ministério da Cultura e da Comunicação da França, e a Medalha Pablo Picasso pela UNESCO, em 1994.

Boal inicia *O Teatro do Oprimido* afirmando que aqueles que defendem a separação do teatro da política pretendem conduzir-nos a erro, pois o teatro é uma arma, e como tal pode ser usado para a liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes, é preciso transformar.

Adepto da dialética materialista de Marx e Engels, Boal opõe-se a Aristóteles que separa a poesia da política como disciplinas distintas e afirma que ele se contradiz ao construir “o primeiro poderosíssimo sistema poético/político de intimidação do espectador, de eliminação das ‘más’ tendências ou tendências ‘ilegais’ do público espectador” (BOAL, 1988, p.18). Sistema que Aristóteles enfatizava graças à sua imensa eficácia e está presente nos dias atuais na televisão, no cinema e no teatro, como o formato principal que estrutura a indústria cultural. Mas o próprio Aristóteles ressaltava que o seu *sistema trágico coercitivo* funciona para “apaciar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social: tudo, inclusive os impulsos revolucionários, transformadores” (BOAL, 1988, p.63).

Em contraposição, Boal propõe desmontar os elementos que as classes dominantes instituíram no teatro, quando dele se apropriaram: os muros divisórios entre atores e espectadores e no palco, entre atores, separando os protagonistas dos demais tornados secundários ou figurantes. Mais do que isso propõe que o espectador passe a ator, a sujeito transformador da ação dramática.

Boal vai buscar nos ensinamentos de Brecht elementos fundamentais para construir sua tese, principalmente no que se refere ao estímulo para desenvolver no espectador uma postura crítica face ao que lhe é teatralmente apresentado. Mas também diverge dele em alguns aspectos, acrescentando novas perspectivas ao seu pensamento, considerando que a história é um processo dinâmico, e o pensamento que resulta das novas condições geradas por esse processo de transformação constante também evolui.

Brecht apresenta o indivíduo como objeto de forças econômicas e sociais, tendo suas ações e pensamentos condicionados pela sua inserção social. Em *Galileu Galilei*, o homem que é papa concorda com as teses de Galileu, mas o Papa exige que ele se retrate sob pena de enfrentar

a Inquisição. As vontades individuais podem intervir, mas não são o fator determinante da ação dramática fundamental. Boal dá um passo à frente: propõe o indivíduo agora como sujeito, capaz de interferir nas forças sociais que determinam seu ser social. O espectador não é apenas um sujeito reflexivo e crítico, capaz de compreender e criticar as ações dos personagens: ele agora é *o ator* que entra em cena e modifica o fluxo da ação dramática.

Aristóteles propõe uma poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem...O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! (BOAL, 1988, p.138).

Para tornar o espectador ator, o ponto de partida é fazer com que ele conheça e domine o próprio corpo identificando a *alienação muscular* imposta pelo trabalho e pelos papéis sociais que desempenha, que acabam por conferir *máscaras sociais*. Em seguida busca-se tornar o corpo expressivo, estimulando outras formas de comunicação que não a palavra. Esta perspectiva parte do princípio que o ser humano é uma unidade, um todo indivisível: idéias, emoções e sensações estão indissolivelmente ligadas. O pensamento se exprime corporalmente, assim o corpo pensa. A idéia de comer provoca salivação. A emoção da raiva provoca o endurecimento da face.

O ator ao mesmo tempo em que deve se entregar a uma emoção precisa procurar entender o porquê e o significado dela. É tão importante conseguir sentir verdadeiramente uma emoção vivida pelo personagem, quanto controlar esta emoção, para estar em sintonia com a coerência da cena e com as emoções dos outros atores criando com eles uma inter-relação. Para conseguir estabelecer o objetivo de qualquer ator, isto é, uma comunicação verdadeira e profunda com o público, ele precisa sentir realmente a emoção que diz sentir. A comunicação interpessoal se dá em dois níveis: onda (consciente) e subonda (inconsciente), pois o ser humano é capaz de emitir e receber muito mais informação do que percebe conscientemente. “Antes de pedir aumento de salário, o operário já sabe se o patrão vai concedê-lo ou não: percebe-o através da subonda” (BOAL, 2007, p.297). Da mesma forma, o ator se comunica pela onda através das palavras, silêncios, gestos e movimentos, e pela subonda, através dos pensamentos que *emite*. Se estas duas dimensões divergem, algo soa falso, e a magia da comunicação com o público se rompe. Isto pode ser evitado através da concentração do ator, quebrando a mecanização que nos leva a fazer

uma coisa pensando em outra. “O ato de representar (atuar, interpretar) deve significar a completa entrega do ator à sua tarefa” (BOAL, 2007, p.74).

Para quebrar mecanizações e condicionamentos Boal aponta alguns recursos, como a *sinestesia*, que consiste na relação subjetiva entre percepções ligadas a diferentes sentidos. Como um perfume que evoca uma cor, ou uma música que evoca uma imagem.

Outra atividade proposta neste sentido é aquela onde é pedido aos participantes que reproduzam ou pintem duas vezes um símbolo conhecido como uma bandeira, por exemplo. Na primeira devem reproduzir a obra com exatidão, na segunda da forma como desejarem “de maneira a dar uma opinião emotiva e ideológica sobre o modelo” (BOAL, 2009, p.202).

A partir de uma proposição básica, o envolvimento do espectador para que ele entre em cena e atue criticamente diante de uma situação de opressão tentando desfazê-la, Boal vai desenvolver uma série de formatos, que podem ser infinitamente diversificados dependendo da situação. Além daqueles já citados anteriormente, como o *Teatro Fórum*, *Invisível*, *de Imagem*, *Jornal*, destaca-se ainda o *Teatro Fotonovela*, que é montado seguindo o modelo da estrutura dramática das fotonovelas, porém reinterpretadas pelos participantes a partir de sua realidade local. A comparação entre esta versão e a novela como apresentada na televisão oferece farto material para discussão, levando também à desmistificação da linguagem midiática. Esta forma de linguagem é a primeira referência para os atores comunitários, aquela que eles procuram reproduzir quando instados a desenvolver alguma representação. Na televisão, os atores se relacionam muito mais com a câmera do que com seus companheiros de trabalho, enquanto que para Boal é na inter-relação que reside o teatro. “Quando se consegue mostrar-lhes que o teatro são eles e não as telenovelas, os resultados são sempre esplêndidos” (BOAL, 1996, p.94). Quando esse ator para de tentar imitar as posturas dos personagens de novela e começa a mostrar como ele é e como são as pessoas reais que ele conhece, interpretar fica mais fácil e prazeroso e a cena adquire um interesse todo especial para aqueles que nela se reconhecem.

Todas estas experiências de teatro popular visam primordialmente à libertação do espectador das visões acabadas do mundo, assim como desnudar as superestruturas, os rituais que *coisificam* as relações humanas e que impõem a cada pessoa papéis e máscaras específicos, inerentes à sua inserção social. Esta concepção se afina com a perspectiva da educação crítica ao propiciar o domínio de uma nova linguagem, que por sua vez abre a perspectiva de novas formas de conhecimento da realidade: “*Cada linguagem é absolutamente insubstituível*. Todas as

linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas linguagens capazes de expressá-la” (BOAL, 1988, p.137, grifos do autor).

### 3.2.1 O Centro Do Teatro Do Oprimido (CTO) e Política Pública

Em 1986, final da gestão de Leonel Brizola no governo do Rio de Janeiro, seu vice, Darcy Ribeiro, candidato a governador para o próximo mandato implementava seu projeto dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs)<sup>9</sup> e convidou Boal para coordenar a parte cultural. Tem início um trabalho de preparação de animadores culturais para desenvolverem com alunos dos CIEPs as técnicas do teatro do Oprimido. Foram realizadas apresentações para platéias de até 400 pessoas: alunos, professores, pais dos alunos, amigos dos professores, serventes, merendeiras, vizinhos da escola.

Darcy Ribeiro perdeu a eleição para Moreira Franco e o projeto não teve continuidade. Como de tudo que se faz algum fruto fica, em 1989 um pequeno grupo “de teimosos sobreviventes da experiência dos CIEPs” propôs criar um Centro de Teatro do Oprimido (CTO), no Rio de Janeiro. Perdido o elo com a Secretaria de Educação e os CIEPs, o CTO opta por apoiar o Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições municipais de 1992, que trazia como candidata à prefeitura, Benedita da Silva. “Queríamos participar da campanha nas praças cantando nossas músicas, fazendo *Teatro Fórum* sobre os acontecimentos do dia a dia, usando máscaras, estetizando as ruas. Queríamos teatralizar a campanha” (BOAL, 1996, p.37).

A proposta foi aceita pelo partido com uma ressalva: que algum deles se candidatasse a vereador. O grupo propõe o nome de Boal com o objetivo não propriamente de elegê-lo e sim “participar das eleições fazendo um enterro festivo do CTO” (BOAL, 1996, p.38). Suplantando as expectativas do grupo, a campanha animada por eventos teatrais cresceu e Boal foi surpreendido pela perspectiva bem concreta de se eleger vereador. Chegou a pensar em desistir, mas avaliando com o grupo, optou pela idéia de, se eleito, atuarem teatralmente, através da máquina legislativa à qual teriam acesso. A vitória revitalizou as atividades do CTO,

---

<sup>9</sup>Projeto de criação de uma rede de escolas construídas com baixo custo, com objetivo de escolarizar a longo prazo o maior número possível de crianças, mantendo-as na escola a maior parte do tempo e oferecendo alimentação, cuidados e várias atividades, inclusive culturais.

incentivando e orientando a criação de núcleos de teatro do oprimido nas comunidades, onde seriam debatidas artisticamente questões políticas de interesse comum. Estava lançada a semente do *Teatro Legislativo*.

A orientação aqui se volta para a criação de uma dramaturgia que procure se concentrar no cerne das questões em debate, pontuando os problemas que se quer discutir, sem perder de vista a essência do teatro, como definida por Hegel: *o conflito de vontades livres* (apud BOAL, 1996, p.83). Nessa modalidade de *Teatro Fórum* a vontade em conflito deve ser expressão de uma necessidade eticamente justificada e deve resultar numa pergunta à platéia, da qual se deseja respostas. Como vencer essa opressão? Por isso, a pergunta deve ser clara. É necessário que o protagonista (o oprimido que será substituído) encontre um ou mais opressores que se constituirão em obstáculo para a satisfação das suas necessidades e desejos. A criação destes opressores pelo grupo deverá obedecer a uma lógica que prevê um conhecimento da situação que está sendo abordada, pois a teatralidade não pode sacrificar a verdade. Os opressores ou antagonistas poderão representar poderes abstratos, como a Sociedade ou a Repressão, mas estes poderes devem estar personificados em alguém. Eles devem fazer tudo para dificultar a realização da vontade do oprimido, para que este perceba a dimensão dos obstáculos que realmente terá de enfrentar. A platéia deve ser informada pela ação e não pela enunciação do fato. “Os espectadores não prestarão a menor atenção quando se disser que tal personagem é assim ou assado, mas verão com interesse tudo aquilo que ele fizer, e que o mostre como sendo assim ou assado” (BOAL, 1996, p.93).

Durante o espetáculo a atenção dos espectadores se concentra no espaço onde ocorre a ação, denominado por Boal de *espaço estético*. Nos teatros e espaços tradicionais é delimitado pelo palco, pelas cadeiras, pelas cortinas, mas na rua e nas praças é atravessado pelo ruído do trânsito, latidos de cachorros e o “inevitável bêbado que comemora cada cena ou frase aplaudindo sempre, principalmente fora de hora” (BOAL, 1996, p.103). É importante demarcar este espaço, caracterizado como uma área inicialmente interdita ao público, que no processo do teatro do oprimido será transgredida. Essa simbologia é importante para o espectador que vai participar e para o restante do público, pois a transgressão é necessária para acabar com a opressão (presente no próprio estado e em sua máquina burocrática).

Os objetos de cena contidos neste espaço devem ser objetos comuns, facilmente encontráveis na própria comunidade, mas que, recebendo um tratamento especial, *estetizante*, adquirem uma aura que os diferencia dos demais.

O som e a voz devem romper com os ritmos da rua, de fora, impondo-se, criando na cena um ritmo próprio compreendendo como ritmo a organização do som e do movimento no tempo.

Uma importante proposição do *Teatro Legislativo* é que haja um intercâmbio entre comunidades diferentes com troca de apresentações, encontros, festivais, formando uma *rede de solidariedade*.

### 3.2.2 Câmara na Praça

A atividade realizada pelo CTO que podia acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar era chamada por Boal de *Câmara na Praça*. Trata-se de um tipo de *Teatro Fórum* aplicado em consultas públicas, onde se avisa à população com antecedência sobre a data, local do evento e qual tema será debatido, no sentido de democratizar e orientar as decisões políticas do vereador. É a própria construção pública da política, pois além de parte da máquina pública (do Gabinete, da Câmara Municipal) a condição mais importante para a sua realização é a reunião das muitas pessoas interessadas no tema determinado. A sessão se desenrolava em moldes assemelhados a uma sessão da Câmara com tempo cronometrado, ordem do dia, encaminhamentos, etc. Eram condições importantes para o processo:

1. Que a pergunta feita à população fosse clara, para que as respostas obtidas também fossem claras e precisas. Por este motivo sempre havia uma discussão preliminar sobre o tema no gabinete do vereador com o grupo do CTO;
2. Indispensável a presença de um assessor legislativo que dominasse a matéria debatida, no sentido de esclarecer aspectos e questões legais;
3. Distribuição ao público de esclarecimentos escritos sobre a lei que estivesse sendo debatida com “logotipo” de identificação e os seguintes dizeres: *Câmara da Praça – Mandato Político do Vereador Augusto Boal – PT (Partido dos Trabalhadores) /RJ*. Identificar o material distribuído dava transparência e identificava o trabalho como integrante de uma proposta mais ampla, e não como um ato isolado.

4. Imprescindível o retorno ao local algum tempo depois, para esclarecimentos a respeito das providências tomadas relativas às sugestões recebidas; e
5. A documentação de todo o trabalho na forma de *Súmulas*, onde eram transcritas as argumentações e posições dos espectadores. Importantes elementos para a reflexão e teorização do processo, propiciavam a criação de novas improvisações.

Um projeto de lei do prefeito César Maia, que queria armar a guarda municipal, foi discutido teatralmente na escola Levy Neves por alunos, pais, professores e alguns guardas municipais. A maioria se manifestou contra o projeto, incluindo os guardas, que temiam que as armas os tornassem alvo da violência. Este foi o voto de Boal na Câmara.

O *Teatro Legislativo* originou emendas de lei e até leis, como a de número 1023/95, que obriga hospitais municipais a oferecerem atendimento geriátrico: médicos especialistas e leitos. A proposta da lei partiu do espetáculo do grupo da “Terceira Idade” que representou um fato acontecido, onde um idoso era atendido por um dermatologista inexperiente, que não sabendo o que fazer com o paciente receitava qualquer coisa.

Por sua ação transformadora na Câmara de Vereadores, ambiente que ele próprio qualificou com uma “camisa de força” onde poder e corrupção caminham de mãos dadas, Boal foi alvo de várias violências. Campanhas difamatórias pela imprensa e ações populares como a impetrada pelo advogado de um partido rival intimando-o a desocupar uma casa onde jamais pusera os pés. Referia-se a um dos casarões da Lapa que o governo do estado destinara a companhias de teatro popular, como o *Tá na Rua*, de Amir Haddad, ou o *Hombu*, e também o CTO. A destinação do imóvel ocorreu antes da posse de Boal na Câmara, e até o momento da ação popular o casarão, ocupado, ainda não havia sido liberado para o grupo.

Apesar de todas as dificuldades, Boal considerou que ainda assim valeu a pena, pois viu frutificar seu trabalho: ao final do terceiro ano do mandato, quando edita o livro *Teatro Legislativo*, já haviam sido criados pelo CTO, 19 grupos de teatro popular, atuantes em suas comunidades.

Em 14 de junho de 2009, o CTO informava em seu site <http://www.ctorio.org.br/> TEATRO LEGISLATIVO, já ter produzido 35 projetos de lei, dos quais três tornaram-se leis municipais e dois, leis estaduais. Entre elas, a primeira lei brasileira de proteção às testemunhas de crimes, a lei que obriga escolas a manterem creches e aquela que obriga hospitais municipais a

reservarem um certo número de leitos para a terceira idade. Esta era a forma de teatro considerada por Boal a modalidade mais completa de *Teatro Fórum*, pelo fato de não só compreender a lei que está por trás do fenômeno, mas promulgá-la na Câmara.

A extensiva pesquisa que Augusto Boal realizou, através de experimentação prática em laboratórios teatrais, sistematização teórica em seminários, encontros periódicos com a equipe do CTO e com multiplicadores de diversas regiões do Brasil e ainda laboratórios com participação internacional, resultou no livro que deixou pronto para edição, pouco antes de sua morte: *A Estética do Oprimido*.

### 3.3 – OS CENTROS POPULARES DE CULTURA (CPCs)

A cultura foi uma das principais frentes de luta do Projeto Nacional Popular, que tomou forma no início dos anos 60. Um movimento que expressou paradigmaticamente este período foram os Centros Populares de Cultura, os CPCs.

Fruto da confluência de proposições de artistas, estudantes e intelectuais, os CPCs pretendiam, a partir da ação cultural, deflagrar um processo de conscientização das camadas populares quanto à situação de opressão em que viviam, para que, em decorrência, estas alavancassem um processo de transformação social. Era um período de intensa efervescência política e cultural. O cineasta Edilberto Coutinho, em depoimento a Marcelo Ridenti (2000, p.37), expressa o sentimento da época como um “clima irrepetível, que é impossível passar para os outros, que foi o dos anos 60-64”. Havia um caráter romântico no movimento, um sentimento que perpassava as forças contestadoras da época.

a utopia revolucionária romântica do período valorizava acima de tudo a vontade de transformação, a ação dos seres humanos para mudar a História, num processo de construção do *homem novo*, nos termos do jovem Marx recuperados por Che Guevara.” (Ridenti, 2000, p.24, grifos do autor).

A idealização desse modelo de *homem novo*, na verdade, voltava-se para um passado, não real, mas também idealizado: “um autêntico homem do povo, com raízes rurais, do interior, do “coração do Brasil”, supostamente não contaminado pela modernidade urbana capitalista” (Ridenti, 2000, p. 24). O autor exemplifica com as concepções de indígena, encontradas no romance *Quarup*, de Antonio Callado (1967), ou de negro, apresentadas no filme *Ganga Zumba*,

de Cacá Diegues (1963), e na peça *Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal e Guarnieri (1965). Era um romantismo, identificado com os romances alemães do século XIX, que conteriam “um protesto romântico contra a industrialização crescente e a mecanização da vida econômica e cultural, responsáveis pela destruição e marginalização de todos os valores espirituais.” (Löwy & Sayre, apud Ridenti, 2000, p. 43). O acelerado processo de industrialização vivenciado no Brasil nos anos 50-70, com produção em massa de produtos como automóveis, e eletrodomésticos, incentivava o consumismo e instaurava o fetichismo da mercadoria. Ao mesmo tempo, a renda se concentrava, aumentando as desigualdades sociais. As forças progressistas, estudantes, artistas, educadores, intelectuais, militantes de partidos de esquerda, lideranças sindicais e alguns setores da igreja, buscavam alternativas situadas entre as utopias de povo-nação (linha da igreja, através da teologia da libertação), ou utopias de inspiração social (fundadas no pensamento marxista).

A gênese do CPC está intimamente ligada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), que entre 1960-64, possuía comitês culturais em várias cidades do país. Sua idealização buscou inspiração no Movimento de Cultura Popular - MCP, ligado à Secretaria de Educação em Pernambuco, na época do governador Miguel Arraes. O contexto do Brasil de então era de desenvolvimento das forças progressistas: crescimento do sindicalismo, movimento de trabalhadores rurais, discussão da Reforma Agrária, e da concepção libertária de educação de Paulo Freire. A confluência de todas estas vontades gerava expectativas quanto à possibilidade de se promover transformações sociais na direção desejada. A ação cultural desenvolvida pelo CPC potencializou o debate sobre as questões relativas àquele momento tenso e complexo que atingia toda a sociedade. A tal ponto, que atraiu artistas inicialmente distanciados da proposta, como o poeta Ferreira Gullar e Haroldo de Campos, que representavam o movimento concretista.

O primeiro núcleo do CPC se forma quando Oduvaldo Vianna Filho, deixa o Teatro de Arena e propõe a formação de um grupo de teatro (Teatro Jovem) que vá em busca de um público popular. Monta a peça: *A mais valia vai acabar, seu Edgar*, onde procura didatizar a teoria marxista. O trabalho é bem aceito no meio estudantil, o que aproxima Vianna Filho da União Nacional de Estudantes, a UNE. Desse encontro, e da necessidade de organizar melhor o movimento, surge o primeiro CPC, que se instala no Rio de Janeiro em 1961, no prédio da UNE, na Praia do Flamengo. Prédio que no dia do golpe militar seria incendiado, e, anos mais tarde, derrubado. Hoje (2009), é um estacionamento. A diretoria era composta pelo próprio Oduvaldo Vianna Filho, o cineasta Leon Hirszman e o sociólogo Carlos Estevam Martins autor do

manifesto de fundação do CPC/UNE, que exortava o artista engajado a construir uma autêntica cultura nacional, visando a desenvolver a consciência popular para a emancipação do país. Em nome de uma pedagogia política que atingisse as massas, o documento embora reconhecendo uma superioridade formal na “arte das minorias” defende a submissão da qualidade estética aos objetivos políticos. ”Nesse sentido, o manifesto permaneceu mais como uma proposta de discussão e como defesa de uma nova postura do artista, do que como uma plataforma estética de criação artística” (NAPOLITANO, 2001, p.42).

No primeiro semestre de 1962, foi organizada uma UNE volante, composta por uma comitiva de aproximadamente 25 membros, entre estudantes e integrantes do CPC, que percorreu os principais centros universitários do país, defendendo a participação dos estudantes na vida política do país, as reformas de base para a superação do subdesenvolvimento, e afirmação de uma identidade nacional. A grande repercussão conseguida pela UNE volante só foi possível devido à utilização da arte e da linguagem teatral para difundir essas idéias. As apresentações se realizavam em um caminhão equipado com dispositivos cênicos para esse fim. Segundo Betinho (Herbert de Souza), nestas caravanas, “a diretoria da UNE conquistava as mentes, através do seu discurso, e o CPC conquistava os corações, através da música, do teatro, da arte, etc.” (BETINHO, apud BARCELLOS, 1994, p.251). À iniciativa rendeu mais 12 núcleos no restante do país, identificados por defender uma "arte popular revolucionária" e a construção de uma cultura "nacional, popular e democrática". Pregava uma arte que fosse em busca do povo, trocando os teatros tradicionais burgueses pelo espaço público, a praça, a rua, a porta da fábrica, favelas, sindicatos, escolas, associações de bairro, etc..

Esses trabalhos já questionavam suas próprias relações de produção e valorizavam o trabalho coletivo. Procuravam formas didáticas, visando alcançar o objetivo de desenvolver conscientização nas massas populares sobre a sua situação de opressão. Entre março e maio de 1962, a UNE volante apresenta *Miséria ao Alcance de Todos*, coletânea de textos de Augusto Boal, Chico de Assis, Carlos Lyra, Arnaldo Jabor e Bertolt Brecht. São 45 apresentações para cerca de 16 mil espectadores em quase todas as capitais brasileiras\_(exceto São Paulo e Cuiabá). A peça *Auto dos 99%* de Vianinha, com a colaboração de Armando Costa, Antônio Carlos Fontoura, Cecil Thiré e Marco Aurélio Garcia, percorre universidades nas capitais e faculdades do Rio de Janeiro e se apresenta em concentrações populares em praças públicas. A produção do período é fértil: são produzidas várias peças: *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco

Guarnieri, que introduz o herói popular. Operários, negros e favelados desfiaram seus dramas sob a luz dos refletores. *A vez da recusa*, de Carlos Estevam, e o filme *Cinco vezes favela*, de Leon Hirszman, publicados Cadernos do Povo e Violão de Rua, promovidos cursos e excursões visando aproximar estudantes, operários e camponeses. Através de convenio com o MEC, o CPC consegue organizar uma editora, uma gravadora de discos, uma agencia de distribuição, ateliês e oficinas de artes plásticas e fotografia.

Em 1962, ano eleitoral, esquetes são apresentados em vários espaços públicos. Após a eleição de Jânio Quadros, já em 1963, o CPC apresenta *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, *Filho da Besta Torta do Pajeú*, de Vianinha, e a remontagem do *Auto dos 99%* pelo Grupo de Espetáculos Populares do CPC. O movimento estimula a formação de grupos de teatro popular nas faculdades. Já em relação aos grupos trabalhadores, este tipo de proposta encontrou dificuldade de se viabilizar. Foram consideradas necessidades mais imediatas do operário, a alfabetização ou a formação técnica. Consideramos que esta visão, defendida dentro da própria esquerda, representa um autoritarismo na medida em que define a priori quais seriam as reais necessidades do trabalhador, sonhando-lhe a possibilidade de se desenvolver culturalmente, qualificando esta atividade como menos importante.

Os CPCs representaram uma fermentação artística e cultural principalmente advinda de intelectuais das classes médias urbanas, que intentaram uma aliança com as classes trabalhadoras do campo e da cidade para transformar as relações de poder no país, no sentido de buscar uma distribuição de renda mais igualitária. Foi um movimento criticado por seu pragmatismo, pelo fato de submeter a criação artística ao imediatismo de atingir objetivos políticos, e também pela perspectiva romântica de acreditar que pela disseminação de informações e concepções ideológicas seria possível transformar corações e mentes de todo um povo.

### 3.4 BRECHT, EXPERIÊNCIAS DE TEATRO CRÍTICO NO BRASIL E A COMPANHIA DO LATÃO

Bertold Brecht, que viveu nos tempos sombrios da ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, produziu um teatro que se opunha frontalmente àquele que se fazia então, comprometido com a ideologia burguesa. Revolucionou a linguagem teatral embasando-a numa

perspectiva marxista. Deu relevo aos personagens populares e aos temas do seu cotidiano, preocupado sempre em evidenciar as situações de exploração e opressão, quando a guerra para uns significava morte e dor, e para outros, lucro.

A opção de pesquisar as concepções teatrais brechtianas se deveu, por um lado, à importância deste autor na formulação de um teatro crítico, e por outro, à grande influência que exerceu no teatro brasileiro principalmente a partir da década de 1960, período focado neste trabalho. Brecht gerou polêmicas com pensadores contemporâneos seus como Lukács e Adorno e continua recebendo críticas dos que o sucederam. Não será possível neste trabalho aprofundar estas questões. Limitamo-nos aqui a fazer uma reflexão sobre as suas teses principais, formuladas dentro do contexto da sua época.

Propunha um distanciamento crítico do ator em relação ao seu personagem, para cortar o efeito catártico e levar o espectador a pensar criticamente sobre a situação que se lhe apresentava, pois considerava a identificação do público com o personagem como perigosa. Preocupava-se em cortar o envolvimento emocional que pudesse embaçar a capacidade de raciocínio do espectador. Sua experiência era traumática nesse sentido: Hitler teria se apropriado ao máximo dos recursos de que dispõe o teatro, para envolver o público. Assessorado por Goebbels, seu gênio da comunicação, criava nos próprios comícios um clima emocional e mistificador, estimulando sentimentos belicistas e de superioridade do povo alemão. Manipulando as emoções, embotava qualquer perspectiva crítica.

Para Brecht, o teatro apoiado na identificação emocional, induziria esse mesmo efeito alienante. Toda sua obra está pautada na busca pela superação da aparente contradição entre instrução e divertimento. Argumenta que o aprendizado é considerado penoso nas sociedades capitalistas, pelo fato do conhecimento ter se tornado uma mercadoria, adquirida para ser revendida. Neste contexto, não é valorizado o prazer que existe no impulso humano para desvendar o mundo e para compreender-se enquanto parte de um todo transcendente, para criar e estabelecer relações. Impulso freqüentemente reprimido e sufocado, por constituir uma fonte de questionamentos que ameaçam a estabilidade de um mundo construído sobre relações de força e de dominação.

Influenciado pelo pensamento de Marx, Brecht no início da sua obra absolutiza a função pedagógica do teatro como instrumento de conscientização. Escreve peças curtas e didáticas,

negligenciando o aspecto estético, que só vai resgatar mais tarde, quando se dá conta do potencial educativo que a arte encerra.

Questionando a separação entre arte e ciência como dois campos isolados, considera que, embora atuem de maneira bastante diversa, ele, enquanto artista, necessita da ciência para desenvolver seu trabalho, pois “os processos mais complexos não podem ser suficientemente compreendidos por pessoas que não lançam mão de todos meios auxiliares para a sua compreensão” (BRECHT, 1967, p.100).

Uma forte marca da concepção teatral brechtiana é a estrutura épica da dramaturgia, com a qual se contrapôs ao esquema dramático aristotélico do teatro feito para a burguesia de sua época. Acreditava que as formas de pensamento dominante na sociedade se expressavam também formalmente nos padrões visuais, rítmicos, nos modos de sentir e de se emocionar. No campo das formas sensíveis, é mais difícil identificar o discurso da ideologia dominante, por isso, a crítica de Brecht se dá sobre a própria forma da representação.

No gênero dramático, o espectador se envolve e se identifica totalmente com o personagem (*empatia*), vivenciando seus dramas e emoções. Se compadece das dores do herói que pelas suas falhas trágicas sofre dores e desgraças, sem no entanto ser como ele penalizado com as reais conseqüências. Neste processo, conhecido como *catarse*, o espectador se alivia das próprias tensões e culpas.

Já no gênero épico, que se dá em forma de narrativa, o espectador é colocado como um observador a quem são propostas alternativas a escolher, e o homem, visto como uma realidade em processo. É mostrado ao mesmo tempo como dependente de fatores sociais e econômicos, mas capaz de alterá-los pela sua ação, e se questiona de que forma estes fatores influenciam seu comportamento. Não existem soluções místicas ou mágicas.

Um dos temas polêmicos do seu teatro em relação a algumas vertentes do teatro crítico desenvolvido no Brasil, é que Brecht se apóia fundamentalmente na racionalidade. Ele ressalta que o ponto essencial do teatro épico,

é, talvez, que ele apela menos para os sentimentos que para a razão do espectador. Em vez de participar de uma experiência, o espectador deve dominar as coisas. Ao mesmo tempo seria completamente errado tentar negar a emoção a esta espécie de teatro. Seria o mesmo que tentar negar emoção à ciência moderna. (BRECHT, 1967, p.41).

Para interromper o fluxo da emoção empática que se cria entre atores no desenvolvimento de uma situação dramática e assim possibilitar a reflexão, o dramaturgo propõe o *distanciamento* como principal estratégia, desenvolvido a partir da observação do teatro chinês, e também de espetáculos apresentados nas feiras populares da Alemanha.

O principal objetivo deste efeito é apresentar a organização da vida social tal como é, transitória e fruto da ação humana, e, portanto, susceptível de transformação. Para alcançar este objetivo, Brecht considera como necessário construir um novo modo de olhar, quebrando a familiaridade que envolve o cotidiano e nos faz ver as coisas como dadas.

Um olhar de estranheza idêntico àquele com que o grande Galileu contemplou um lustre oscilante. Ele ficou surpreso com o movimento de pêndulo, como se não o esperasse, não podendo compreender como aquilo estava ocorrendo; foi desta forma que aproximou-se de sua idéia a lei que regia aquele fenômeno. O teatro com suas reproduções do convívio humano, tem de suscitar no público uma visão semelhante, tão difícil quanto fecunda. Tem de surpreender seu público, e chegar a isso por uma técnica que torne o que lhe é familiar em estranho. (BRECHT, 1967, p.201).

Consiste em quebrar a ilusão realista com toques de estranheza, como o uso de máscaras pelos atores ou a inserção de outras linguagens, como a utilização de cartazes com dizeres que são passados na cena para informar uma mudança de lugar, de tempo, ou de ação. Desta maneira, os acontecimentos são anunciados previamente, eliminando o fator surpresa.

O comportamento do ator também é direcionado para causar este efeito: ele, ao mesmo tempo em que representa, critica o seu personagem, estabelecendo uma cumplicidade com o público. Um exemplo: o ator está fumando. Quando vai representar o personagem, deixa o cigarro no cinzeiro, em algum lugar da cena. Finda a representação, retorna como ator, retoma o cigarro, e faz observações sobre o comportamento do personagem. No entanto, a empatia não se quebra totalmente: na medida em que o ator não se perdia por completo no personagem, assumindo uma postura crítica, "*a platéia identificava-se com o ator, como observador e, de acordo com isso, adotava também uma atitude de observação*" (BRECHT, 1967, p.107).

Outros recursos ainda, para obter o distanciamento, são a enunciação do texto pelos atores na terceira pessoa do singular, acompanhado pelas instruções e comentários do autor, o uso de contrários, da alegoria, e da parábola. No que diz respeito à movimentação do ator, Brecht desenvolve o conceito de *gestus social*, que transcendendo a movimentação individual, traz a representação de relações sociais historicizadas. É um gesto que permite conclusões sobre as

circunstâncias sociais estabelecidas. A atitude de espantar um cão só representa um *gestus social* na medida em que este ato esteja inserido num contexto social: por exemplo “se representar a batalha incessante de um homem maltrapilho contra os cães de guarda” (BRECHT, 1967, p.78).

O teatro brechtiano, que considera mais importante a reflexão sobre o curso da ação do que a reflexão dentro do curso da ação, se desenvolveu no sentido de quebrar as ilusões alimentadas pela caixinha mágica de faz de conta do teatro burguês. Inspirado no teatro chinês, Brecht em muitos momentos ignora a quarta parede<sup>10</sup>: o ator expressa sua consciência de estar sendo observado, podendo inclusive se dirigir ao público e com ele dialogar. A forma de utilização da luz também é pensada para quebrar a ilusão: os refletores devem estar à mostra do espectador, e a platéia não deve estar completamente mergulhada na escuridão.

Brecht tornou-se mais conhecido no Brasil no final dos anos 1950, após sua morte, que se deu em 1956. Influenciou fortemente a intelectualidade de esquerda que se empenhava na luta contra as desigualdades desenvolvidas pelo capitalismo, no período em que se conformou o Projeto Nacional Popular.

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, estas forças foram desarticuladas, perseguidas e banidas, mas não eliminadas. Embora amordaçadas sob o peso de uma pesada censura, que se abateu sobre todas formas de expressão, incluindo aí as manifestações artísticas, principalmente após a edição do Ato Institucional no. 5 de 1968, continuou a busca por estratégias de resistência e reorganização.

Durante as décadas de 70 e 80, a despeito da ditadura militar, desenvolveu-se no Brasil à margem do teatro comercial/empresarial que reproduzia modelos externos de fácil vendagem, como comédias de costumes picantes ou as remontagens de clássicos, um movimento *alternativo* de produção teatral, muitas vezes associado a circuitos universitários, quando a população universitária aumentou muito, constituída na sua maioria por jovens de classe média. Formado por grupos teatrais que se autodenominavam "independentes", este movimento se alimentou teoricamente, em grande parte, nas idéias de Bertolt Brecht, principalmente após a edição da versão em português do seu livro, *O Teatro Dialético*, pela Civilização Brasileira, em 1967.

Estes grupos faziam experimentação estética e pesquisavam novas formas de representação. Discutiam e democratizavam suas relações internas, na busca de novas relações de

---

<sup>10</sup> parede imaginária entre o público e os atores, tradicional no teatro europeu.

produção, alternativas ao sistema de teatro empresarial, chegando a criar uma Federação de Teatro Independente do Estado do Rio de Janeiro, a FETIERJ.

Fundada em 1977 na Casa do Estudante Universitário, aglutinou inicialmente grupos como *Grite*, *Tá Na Rua*, *Grupo Tal* de Caxias, *Tiui* de Nova Iguaçu e o grupo *Dia-a-Dia*, de cuja criação participei em 1976. Data também desta época (1974) a formação do grupo *Asdrúbal trouxe o Trombone*, que embora fazendo um teatro também de certa forma crítico, através de uma linguagem irreverente, circense, e despojada esteticamente, faz um contraponto à visão que vem orientando o teatro engajado produzido desde a década de 1960. O *Asdrúbal* volta-se para a abordagem de questões ligadas à realidade dos integrantes do grupo, todos jovens de classe média da zona sul do Rio de Janeiro.

A proposta dos grupos ligados à FETIERJ era dar continuidade ao projeto dos Centros Populares de Cultura “na forma de espetáculos de resistência, esquetes de rua que eram apresentados nas praças públicas sempre com a atenção voltada para um teatro popular e engajado”, conforme registrado no Projeto de Lei 380/95 do deputado Paulo Melo, declarando de utilidade pública a Federação de Teatro Associativo do Estado do Rio de Janeiro (FETAERJ), nome que a FETIERJ passou a ter a partir de 1994, existindo ainda hoje.

Os entrevistados 1 e 2, que participaram desses grupos, revelaram em seus depoimentos algumas das questões por eles vivenciadas:

Pra mim, assim, acho que foi uma época muito rica, porque tinha milhares de grupos, milhares de grupos. E que a gente se juntava muito no Cacilda Becker (teatro) naquelas salas... E os ensaios, quase que diários, a gente fazia muito teatro naquela época (ENTREVISTADO 1).

Bem, eu, nos anos 70, no início dos anos 70, eu comecei a fazer teatro ainda como aluna do curso de história da Universidade Federal Fluminense. Era a época braba da ditadura, e na UFF, o teatro, foi uma das formas de resistência. Quando eu entrei para a faculdade a primeira vez, foi na UFRJ, no curso de comunicação, só que, 69, se não estou enganada, veio o AI-5, o 477, que esvaziou totalmente a UFRJ, e eu migrei, com outros estudantes na época um pouco mais velhos que eu, minhas lideranças no movimento estudantil pra UFF. Muita gente foi pra UFF nessa época. E lá na UFF, através do DCE da UFF, chegou a ter uns 9 ou 10 grupos de teatro muito atuantes. E aí nós começamos a fazer teatro no DCE (Diretório Central dos Estudantes), Brecht, Sartre, que era um modo da gente denunciar a ditadura, a gente queria falar do Brasil e não podia, mas os textos universais... João Siqueira já estava fazendo isso com outra linha também, foi a linha que na verdade eu tive o contato depois com o Dia-a-Dia, com o João, mas o primeiro grupo que eu participei foi o GRITE, era Grupo Independente de Teatro Estudantil, era o GRITE. Aí foi interessante porque muita gente participou do GRITE, daqueles festivais da FETIERJ onde a gente encontrava diversos outros grupos, e cada um seguia um rumo diferente (ENTREVISTADO 2)-

O processo de neoliberalização da economia, que se intensifica no Brasil a partir da década de 90, com a internacionalização do capital financeiro e o processo de globalização decorrente, conduziu a arte brasileira progressivamente para a importação de modelos estéticos dos países centrais do capitalismo, rejeitando conteúdos sociais ou ligados à realidade nacional, levando a um esfacelamento neste movimento de grupos. O tempo requerido para a sobrevivência pessoal ocupava quase todo espaço da vida das pessoas, restando pouca disponibilidade para outras atividades. Ficava cada vez mais difícil competir com a lógica que transformava a arte em mercadoria, lógica que se capilarizava sorrateira para todas as dimensões da produção artística. Conseguir um espaço de apresentação (mesmo em teatros públicos), divulgação na mídia e outros recursos necessários para a viabilização do trabalho demandava capital inicial e principalmente bons relacionamentos políticos.

Por outro lado, a política de incentivo à cultura, concretizada em leis como a Rouanet, de cunho federal, e leis similares em nível estadual e municipal, na forma de incentivos fiscais para empresas que patrocinassem a arte, na verdade, representou uma ampla transferência de recursos públicos para empresários, com crescimento de poder dos departamentos de marketing das empresas e criação de institutos culturais ligados a bancos, constituídos com recursos públicos, orientando a produção artística segundo os interesses econômicos e ideológicos destas empresas, sem nenhum compromisso com um projeto cultural público e conseqüente.

Assim, a incontornável precariedade econômica associada a um desejo estético de modificar os padrões dominantes gerou a opção de assumir o semi-amadorismo e a marginalidade (cuja boa contrapartida foi um amadorismo descompromissado de resultados mercantis) e impôs como saída a retomada de formas de trabalho coletivizada, em associações livres ou cooperativas (CARVALHO, 2009, p.159).

No início da década de 1990, segundo Paulo Arantes, há um renascimento do teatro de grupo em São Paulo, muitos deles ligados às universidades. Nestes grupos, “é forte o sentimento de que a tradição crítica brasileira migrou e renasce, atualmente, na cena redesenhada por esses coletivos de pesquisa e intervenção” (ARANTES *apud* CARVALHO, 2009:156).

Neste início de século XXI, quando o capitalismo tardio já esparramou sua visão de homem e de sociedade sobre praticamente todo o planeta, as novas gerações sentem-se perdidas num mundo que exige cada vez mais delas. Diante da submissão dos valores éticos à luta pela

sobrevivência, as causas perdem o sentido. A escolha por um teatro crítico, abordando processos sociais reais, é considerada fora de moda. A *Companhia do Latão*, grupo teatral paulista formado em 1997, se propõe a fazer um resgate das teses de Brecht, entendendo ser necessária uma postura científica frente à realidade, mesmo para fazer arte. Para poder mostrar que a desumanização é um processo produzido por homens. As cenas se produzem às vistas do espectador, com a colaboração da imaginação dele. Não há espaço para que se pense que os artistas que estão no palco são pessoas ‘iluminadas’, diferentes de quem está na platéia. São trabalhadores de teatro assim como quem está na platéia são trabalhadores de outra natureza (MARCIANO, 2009, p.180). Com esta forma de se posicionar, o grupo procura realizar o que Brecht dizia ser fundamental no teatro: dividir a platéia. Isto porque, se o teatro discute questões de interesse coletivo estimulando a participação do público, numa sociedade dividida, as diferenças de posição ficarão explicitadas.

A *Companhia do Latão* reedita questões antigas dentro de um novo contexto. Afirmando fazer um teatro marxista e trabalhar com o realismo dialético, enfrenta o desafio de conciliar duas vertentes consideradas opostas e até excludentes, polarizando uma discussão entre uma visão de teatro racionalista, construído com o objetivo de desvendar os processos exploratórios e desumanizadores que o capitalismo realiza em sua trajetória em busca do lucro individual, e uma visão mais fenomenológica, que dá espaço ao onírico, ao fantástico, à paixão e à emoção, sem no entanto se tornar catártico como o teatro aristotélico, mantendo porém o encantamento inerente a esta arte.

Para traçar um paralelo entre o que liga experiências separadas no tempo, mas tendo em comum uma proposta crítica e transformadora da realidade, selecionamos três itens: processo de produção teatral, conteúdo e forma. O conteúdo está associado à dramaturgia e a forma à linguagem estética.

Como toda divisão do conhecimento incorre em perda de aspectos ao se tentar enquadrá-la em definições prévias, consideramos que também esta tem suas limitações. Tertulian (2008, p.274) relata que, a forma para Lukács “não pode ser considerada, no caso da arte, a simples vestimenta de um conteúdo pré-determinando e pré-formado (...) mas constitui com o conteúdo uma união indissociável.”

### 3.4.1 Processo de produção teatral

Marx e Engels (1986, p.88) afirmaram que “a concentração exclusiva do trabalho artístico em alguns indivíduos e sua conseqüente supressão nas grandes massas representam o resultado da divisão do trabalho”.

A rígida delimitação de funções imputada pela divisão do trabalho asfixia a criatividade, isola e fragiliza os indivíduos. O trabalho organizado desta maneira sempre foi muito questionado por um teatro que se propunha mais crítico, considerado contraditório com a proposta ideológica deste teatro.

Brecht aponta que o processo de construção de uma peça deve ocorrer de forma coordenada entre todos atores participantes, pois na vida real também nos desenvolvemos uns aos outros. Assim, a elaboração dos personagens se dará de um modo interligado. Sugere mesmo que os atores troquem de personagem durante os ensaios, uns representando os papéis dos outros. Contesta “o hábito deplorável do nosso teatro de deixar o ator principal, a “estrela”, sobressair-se fazendo com que todos os demais atores trabalhem para ele” (BRECHT, 1967, p.208).

Na arte coletiva, assim como no esporte, ou existe orquestração maior que a soma das partes ou não acontece a obra e se perde o jogo. (...) Nem serão os gostos díspares – sempre existem em qualquer grupo social – que irão impedir a formação da equipe, desde que exista e seja aceito um bem maior: consciência da opressão e o desejo de recriar a sociedade. (BOAL, 2009, p.107).

Os grupos teatrais que integravam o movimento por um teatro independente nas décadas de 70 e 80 buscavam também desenvolver novas formas de relações da produção para esse teatro. No *Dia-a-Dia*, considerávamos contraditório propor relações socialistas para a sociedade e manter relações capitalistas (ou empresariais) no nosso próprio trabalho. Por isto, o grupo trabalhava de forma cooperativada, valorizando igualmente todos os tipos de trabalho.

A discussão sobre coerência entre relações de produção e proposta ideológica do trabalho é reeditada na entrada no terceiro milênio pelo Grupo da Companhia do Latão, que dá ao processo de criação coletiva o nome de *processo colaborativo*. Segundo Carvalho (2009, p.67), “são tantas as formas de criação coletiva quanto os grupos que as praticam”. O que há de comum, é a ausência de definição rígida de papéis e atribuições, e da separação entre trabalho intelectual e manual. Todos participantes encontram possibilidades de influir no processo em igualdade de

condições, sem hierarquias ou delimitações de campos de saber. Portanto, é um processo de trabalho que pode se tornar ferramenta de conscientização e desalienação, pois, nesta forma de produção, os atores (trabalhadores) devem saber a finalidade do seu trabalho e participar do prazer dos produtos alcançados. Mais do que representar no palco um acontecimento importa ao grupo “revelar um processo construtivo que possa ser desmontado” (ROJAS, 2009, p.222). Resulta um trabalho onde também o público se sente colaborador da obra, posicionando-se criticamente em relação às contradições da história.

O material obtido nas entrevistas sobre este item também apontou para as potencialidades do trabalho coletivo, caracterizado pela ausência de definição rígida de papéis e atribuições, e a não distinção valorativa entre trabalho intelectual e manual. Os entrevistados destacam a riqueza de um processo onde a soma das individualidades constrói um todo que é muito mais do que a soma das partes.

É bom, é aquela coisa, que naturalmente dentro de um grupo, sempre as pessoas cada um tem uma tendência mais forte. Tem aquele que canta, tem aquele que toca violão, tem aquele que costura, tem aquele que tem as idéias mais aguçadas, que ajuda mais na direção, apesar da direção ser coletiva... E sempre tem aquela mão que depois faz aquela costura, né? (ENTREVISTADO 1).

E eu cada vez me convenço mais, mais recentemente, de que, pra você realmente fazer um bom teatro, um bom trabalho em teatro, tem que ser um trabalho de grupo, de construção. Os melhores trabalhos de teatro que nós temos no Brasil hoje, hoje, não é aquele negócio que sabe, comercialmente tu descola uma verba e contrata um elenco. É trabalho que vem de pesquisa, sabe? O grupo, o coletivo, ele se educa, ele experimenta, ele se desenvolve, leva tempo, é uma coisa que leva tempo. O trabalho de grupo, ao contrário das pessoas que escolhem assim um caminho muito solitário, tem um aprendizado permanente (ENTREVISTADO 2).

### 3.4.2 Conteúdo

O conteúdo de uma peça transcende a dramaturgia, estendendo-se a todo sentido comunicado também de outras formas (linguagens) que não a oral/escrita. Porém a dramaturgia é o ponto de partida para esta construção, a matéria prima bruta a partir da qual se inicia o processo. Concordamos com Carvalho (2009), quando afirma que para que se possa desenvolver uma dramaturgia vinculada à realidade das pessoas que a produzem, é preciso um mergulho crítico nessa realidade. É necessário buscar os significados ocultos por trás do senso comum, distorcido pela ideologia que dissemina as formas hegemônicas de interpretação da realidade.

Como o teatro se estrutura a partir da intersubjetividade, isto é, da relação entre sujeitos concretos, as formas e nuances de como se dão estas relações constituem importante elemento de identificação cultural entre os atores e uma platéia que comungue destas mesmas formas.

João Siqueira, diretor e autor da maioria dos textos apresentados pelo grupo *Dia-a-Dia*, construiu uma dramaturgia onde é difícil distinguir apenas um papel principal. Todos os personagens têm algum tipo de participação importante na trama, não há figuração. Em suas palavras:

O Teatro da Burguesia sempre foi uma extensão de seu sistema político/social dividido em classes, reproduzindo na escrita e encenação os conceitos hierárquicos dessa mesma sociedade. Mesmo que os teatrólogos levantassem reflexões críticas sobre a “podridão capitalista”, ainda assim, suas obras enquadravam-se numa estética burguesa propícia à hierarquia de “papéis principais”, “secundário” “pontas” e “figurações”, que satisfazendo nossas vaidades “criativas”, transformavam o Texto em micro-sistema de exploração. Maior papel: maior salário. Menor papel: menor salário (SIQUEIRA, 1984, p.8).

A construção da dramaturgia a partir de um processo coletivo de trabalho é um processo bastante complexo, e embora enriquecido pela variedade de pontos de vista, encontra o desafio de unificar as múltiplas visões dentro de uma perspectiva comum que proporcione unidade ao conjunto. Carvalho vê como necessárias duas etapas neste processo: a primeira, de geração de materiais e perspectivas formais, a partir de laboratórios e improvisações com os atores sobre o tema que se deseja pesquisar, e a segunda, realizada pelo dramaturgo, de elaboração desse material, no sentido de conferir-lhe unidade e coerência.

O papel do dramaturgo nesse contexto se modifica substancialmente, na medida em que ele foge ao modelo hegemônico de produção artística, saindo da sua caixinha de criação individual para se integrar num processo coletivo.

O processo de condução dessas improvisações e a forma de retirar daí material para a dramaturgia apresenta inúmeras possibilidades que não será possível aqui esgotar, mas algumas questões poderiam ser destacadas:

- É importante iniciar este processo com atividades que visem descontrair, desenvolver sensibilização, percepção e expressividade corporal, relação com o outro, coesão grupal. BOAL (2007) apresenta uma série de jogos dramáticos, orientados para estas finalidades.

- A seguir pode se propor dramatizações e improvisações em grupos, a partir de temas propostos pelos participantes; de conteúdos do curso; notícias de jornal; relatos de experiências; depoimentos escritos, etc..
- Os participantes devem ser incentivados a se expressar não apenas verbalmente, mas através de gestos e ações;
- Expressões da subjetividade fazem parte fundamental do processo, mas sempre conectadas aos processos sociais;
- A linguagem televisiva e as referências a programas de televisão podem facilitar a expressão de participantes inicialmente inibidos ou com dificuldades para se expor criativamente, apoiados nas estruturas familiares desta linguagem que é de rápida comunicação, comum a todos: porém é importante sempre lançar um olhar crítico sobre os conteúdos que estejam sendo apresentados e desmistificar a manipulação que este veículo normalmente exerce sobre o senso comum.

### 3.4.3 Forma

Compreendendo o espaço cênico e cenografia como forma, a pesquisa por um teatro popular vem conduzindo várias produções na direção de um despojamento destes elementos.

A *Companhia do Latão* realiza nos dias atuais um percurso similar ao que o grupo *Dia-a-Dia* percorreu nos anos 70-80, se apresentando em sindicatos, escolas, igrejas, praças, e outros espaços a céu aberto. A montagem do texto de Brecht, *Santa Joana dos Matadouros* foi feita pensando neste público popular, e levou a *Companhia do Latão* ao encontro de vários movimentos sociais, como sindicatos e o Movimento dos Sem Terra (MST).

Em *A comédia do trabalho* montada pelo grupo, o lugar da apresentação “não é mais aquele espaço onde as pessoas entram em silêncio e se compenetram” (CARVALHO, 2009, p.188), rompendo com a mística do teatro.

A opção de adaptar o espetáculo a qualquer espaço induz a uma estética despojada, leve, constituída por escadas, praticáveis, etc., que mudam de função e de lugar conforme a cena, contando com a imaginação do público para complementar o que está apenas sugerido. “Desse

modo, a linguagem dramaturgica, que alterna o narrado e o representado, a *diegesis* e a *mimesis*, é simples e direta, muito próxima do literal e do denotativo” (ROJAS, 2009, p.20).

Para Boal (2009, p.209), “teatro é arte de concentração”. Portanto todo objeto colocado na cena só deve aí estar se for necessário, e deve conter na sua forma, cor, volume, posição no espaço um significado relacionado com o tema. Estes objetos não devem ser rotulados, nem explicados: “seria o fim da comunicação estética em benefício da palavra simbólica” (BOAL, 2009, p.207). Em contraste aos lugares em geral cinzentos ou sem cor onde há as apresentações, Boal sugere traços simplificados e cores vivas dentro do espaço cênico, vazio de início, e pouco a pouco sendo habitado pelos objetos que compõem a cena.

#### 4 TEATRO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

Quando os primeiros homens começaram a explorar o mundo que os rodeava, a princípio assustador e incompreensível, estabeleceram relações grupais porque descobriram que juntos, teriam mais possibilidades de garantir a sobrevivência. Marx e Engels (2007, p.33) consideram como uma condição fundamental para a compreensão da história o fato de que “o primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material”.

Contra-pondo-se às visões idealistas, que procuram definir num plano abstrato uma "essência" humana, Marx e Engels afirmam que a essência do homem é o trabalho, pois é através deste que ele produz sua existência e se relaciona com o mundo.

Quando o ser humano aprendeu que podia além de colher os frutos que a terra oferecia, também plantar, deixou de ser nômade. Fixado à terra, cultivando e conservando os alimentos, pôde também desenvolver atividades não imediatamente ligadas à sobrevivência (mundo da necessidade), mas também atividades criadoras, investigatórias, de fruição (mundo da liberdade).

No modo de produção comunal ou comunismo primitivo, a propriedade da terra era coletiva. A educação estava associada a todos os aspectos da vida, coincidia com o processo de trabalho e era comum a todos.

Utilizando-se de trabalho escravo, a sociedade se dividiu em classes. A educação também se separa: continua assimilada ao processo de trabalho para os escravos e serviçais, restrita ao desempenho das tarefas: a concepção grega de *Duléia*, em oposição à *Paidéia* – educação para os senhores e homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e da guerra. A segunda modalidade deu origem à escola, palavra que, em grego, significa o lugar do ócio, do tempo livre.

A civilização greco-romana não cultuava o trabalho. Aristóteles considerava como atributo essencial do ser humano a racionalidade, que o diferenciava dos outros animais. O pensar, o contemplar, seriam próprios do homem, ao passo que o trabalho, considerado atividade indigna para homens livres, seria um atributo accidental. Para estes, havia a escola, enquanto que plebeus e escravos recebiam uma instrução diretamente relacionada com o exercício de suas atividades laborais.

No final do século XVIII, a revolução industrial se acelera. O homem é submetido à máquina. O eixo produtivo se desloca do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. A ciência toma impulso, sob a pressão do capitalismo industrial que quer desenvolver cada vez mais as forças produtivas. A física, a mecânica, a matemática, importantes para o desenvolvimento das máquinas, suplantam a astronomia (ícone da era mercantilista, por causa das navegações).

A escola vai representar importante papel na consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e ao poder da igreja e do Estado absolutista. Através da escola laica gratuita e universal é disseminada uma nova cultura no sentido de integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna, iluminista, cujo totem é a ciência. A estrutura da sociedade se torna contratual, e o domínio da leitura e da escrita passam a ser fatores essenciais para a plena participação nessa sociedade. A escola tende a tornar-se a forma principal e generalizada de educação. Como resultado da revolução industrial e do desenvolvimento da ciência, os países centrais do sistema capitalista organizam seus sistemas de ensino, buscando universalizar a escola básica que tem como uma de suas funções preparar o cidadão para as formas da sociabilidade moderna.

A divisão social do trabalho adquire novas facetas quando o desenvolvimento da tecnologia aplicado à indústria transfere para as máquinas grande parte do trabalho mais complexo, reservando aos trabalhadores menos qualificados atribuições mecânicas como apertar botões, completamente alienados da lógica do processo de trabalho que realizam.

A escola para o trabalhador se restringe praticamente à preparação para um trabalho que significa sujeição e sacrifício. Prepara para a execução de atividades técnicas sem aprofundar os seus fundamentos científicos, filosóficos e históricos. Atrofia importantes dimensões necessárias para uma formação humana, como aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento de dimensões estéticas, como sensibilidade, criatividade, imaginação. Ao operar com aspectos lógicos e lingüísticos, dos números e das palavras, são excluídos outros modos de estruturação do pensamento como dimensões mais sensíveis que, no entanto, podem ser atingidas pela criação artística e pela interação com a obra de arte.

Adorno e Benjamin se colocaram como desafio entender como foi possível na Alemanha a construção de um estado autoritário, que apoiado no desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo conseguiu manipular as consciências a ponto de conseguir a naturalização das maiores barbáries cometidas contra a humanidade. A questão que se lhes apresentou foi a de

compreender como as estruturas profundas da subjetividade se relacionam com as estruturas societárias, ação que flui muito mais pelos canais sensoriais do que pela razão, embora o discurso seja sempre o da racionalidade. “Rever o que hoje se faz da razão e do esclarecimento pareceu, aos frankfurtianos, uma das tarefas da educação que tem como divisa: *Para que Auschwitz nunca se repita*” (LINHARES, 1999, p.229).

Linhares vai afirmar que de certo modo este processo de se tomar a ciência (o conhecimento e seus processos) e a razão separando-a do contexto socioeconômico, cultural e afetivo, se dá também na escola.

Tratar a interpretação da realidade como neutra, descontextualizada, exclui da cena os seus atores que, no entanto, continuam necessitando se expressar e interagir com outros. Para ser mais eficaz nesta “espécie de lobotomia cultural” são colocadas “de molho” todas as outras linguagens que não a oral/escrita/racional. Nesta lógica, a arte na escola é muitas vezes vista como “técnica” ou “dinâmica”, ação pontual, evidenciando uma falsa oposição entre processo e produto. Linhares revela que há uma questão anterior a esta, a de que não existe processo, pois não há experimentação nem elaboração de sentidos. Via de regra são reproduzidos rituais vazios de sentido, coisificantes, que negam aos participantes o papel de sujeitos.

#### 4.1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/TEATRO NA ESCOLA BÁSICA

Segundo Ana Mae Barbosa (1985, p.13), uma das principais referências para a arte-educação no Brasil, a introdução da arte no processo educacional brasileiro, ocorreu em função das necessidades de formação de mão de obra colocadas pelo capital, por ocasião do nascente processo de industrialização, no final do século XIX. Não se tratava, portanto, de nenhuma preocupação com a formação integral do trabalhador, mas sim de fornecer-lhe ferramentas para tornar mais eficaz o processo de trabalho, considerando-se que a forma de arte no caso era o desenho, numa época em que esta era a única forma possível de objetivação e visualização de ferramentas, peças, engrenagens, ou qualquer objeto que se desejasse produzir.

Os métodos de desenho de Walter Smith, diretor de arte-educação em Massachusetts, nos Estados Unidos, tornaram-se a base para o ensino do desenho na escola primária e secundária no Brasil por quase trinta anos, começando a ser contestados somente depois da Semana de Arte Moderna (mas não abolidos). É com o movimento escolanovista, na década de 1930, que começa

a ser apregoada “a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança” (Barbosa, 1985, p.14). Este movimento é interrompido pela política repressiva do Estado Novo, que persegue e demite educadores progressistas.

Após a queda de Vargas volta a se instaurar um clima favorável ao ensino da arte, e vão ser criadas algumas escolas de arte, como a Escolinha de Arte do Brasil, de Augusto Rodrigues, em 1948, que vai se tornar um centro de treinamento para professores de arte, estimulando também a criação de outras Escolinhas em diversos estados. Paulo Freire, embora não envolvido diretamente com arte-educação, participou durante alguns anos da Escolinha de Arte de Recife.

Com a instauração da ditadura militar, em 1964 este ciclo de abertura é novamente quebrado, impelindo ao exílio os mais importantes educadores brasileiros que defendiam o desenvolvimento de uma cultura própria, nacional, o que levou a arte-educação “de volta ao sistema “vermelho, azul e branco”, isto é, a um sistema modelado alternativa, e algumas vezes, concomitantemente pela Inglaterra, França e Estados Unidos” (BARBOSA, 1985:42).

É a partir da Lei 5692/71 que a “Educação Artística” se torna disciplina obrigatória da escola básica, mas só em 1973 foram criados pelo governo federal cursos universitários para formação dos arte-educadores.

Os professores de educação artística na escola fundamental e mesmo no ensino médio, vão se deparar com imensas dificuldades e total incompreensão quanto ao papel da arte na formação. Estas atividades são em geral consideradas menos importantes em relação às outras disciplinas do currículo escolar. O que se espera dos professores de teatro, via de regra, é que preparem “pecinhas” para as festividades e datas comemorativas, trabalhando em condições bastante precárias.

Santos (2004, p. 154), reportando-se a Faraco, aponta o lugar bastante secundário que as artes tem ocupado dentro da escola, e mesmo assim dentro de uma visão reducionista quanto à função social da arte, percebida como “ornamento” ou “atividade lúdica”. Visão que reflete inclusive na formação dos professores de artes cênicas e de educação artística de um modo geral. Entrevistados que vivenciam ou vivenciaram o processo, referem algumas destas questões:

Eu tive diretora, que tirava o professor de artes, quando ia ter reunião na escola, então, o que que ela fazia: não queria dispensar alunos, porque tinha essa história de mandar a criança pra casa mais cedo, e tal. Aí ela fazia reunião com a escola inteira e botava os professores de artes tomando conta das crianças. Eu não participava da reunião. Como dar aula para 40 alunos ? Era um absurdo. Professor, vai voz, vai tudo. E além da aula para 40 alunos, todas as outras turmas na sua porta, não tem porta na sala, e todas as outras turmas assistindo e curtindo. Então, coitados os professores, sabe, professor de arte na escola, ele pena. E ao mesmo tempo, é um professor querido, pra uns é um divertimento.

A musica e as artes visuais, por incrível que pareça, é mais fácil, mais fácil assim, nesse sentido né, que qualquer criança desde cedinho ela pega o lápis, o pincel, não sei o que. O teatro é de uma complexidade danada. Porque ele reúne um monte de coisas. Agora, sensibilidade, mas tem também o pensamento. É muito legal para o aluno, ele mesmo começa a querer mais, aí ele começa a se interessar. A questão é: qual o lugar da arte/educação, uma coisa tão fundamental dentro do aparelho escolar? Qual é esse lugar? Aí eu fui ver o trabalho da professora de artes visuais, que ela levava tudo: tinta, a tesoura...Porque senão, não acontece (ENTREVISTADO 2).

Você tem na realidade dentro do sistema de ensino a educação artística, uma proposta muito polivalente de arte. Então muitos dos nossos alunos, quando saem para o mercado, vão trabalhar na disciplina e acabam não dando aulas de teatro. O município do Rio faz concurso para professor de artes cênicas. Mas, se nós analisarmos bem, são 200 professores, cerca de 200 professores para cada uma dessas linguagens, e nós temos mais de mil escolas, então você vê a relação professor/rede, você vai ver que não é toda escola que está sendo trabalhada com o teatro. Eu acho ainda muito incipiente este trabalho. E uma das ênfases também nossas, é a inserção do teatro nas ações culturais, que eu acho que é onde o seu trabalho se insere.

Agora nós temos na rede pública do Rio os chamados Nucleos de Arte<sup>11</sup>. Mas estes nucleos são alguma coisa que está fora, né, mas naquele contexto da unidade escolar os alunos não tem, eles tem que ir para um outro local, onde ele escolhe livremente a linguagem que ele quer trabalhar, mas aí, não são todos alunos, e aí, na rede publica os alunos são de classe popular, são moradores dessas comunidades, e eles tem que trabalhar, então a questão do horário é complicado, né. O que eu acho que está na estrutura da sociedade brasileira é que as artes ainda são algo para as elites, e algo para o entretenimento, para o prazer... A arte como diversão é importante, também faz parte da vida, mas a gente está querendo entender como ela pode ser um componente formador, né isso ? A responsabilidade que as artes podem ter é muito grande, é muito maior do que a imagem que dela se produziu na sociedade. A arte participa ativamente, junto com outras práticas humanas do processo de construção do sujeito, de inserção na sociedade. Ela é privilegio de poucos. Eu acho que no seu trabalho, você pode contribuir no questionamento e na reflexão de como a arte pode vir a ser... eu ia falar instrumento, (risos) como ela pode ser uma via política de democratização das relações do próprio conhecimento dentro da sociedade. Esse é o objetivo pelo qual a gente trabalha com a arte. Como democratizar a prática artística ? Eu acho que esse é um questionamento importante (ENTREVISTADO 6).

---

<sup>11</sup> Núcleos de Arte são unidades da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que atendem prioritariamente alunos matriculados na rede, oferecendo oficinas em diversas linguagens artísticas, como teatro, dança, música, literatura, artes visuais e vídeo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da arte, editados pelo Ministério da Educação em 2001, têm como uma de suas referências o filósofo inglês Herbert Read, que considera o desenvolvimento como um processo onde se dá

um ajustamento muito complexo dos sentimentos e emoções subjectivos ao mundo objetivo, e que a qualidade do pensamento e da compreensão, e todas as variantes da personalidade e do carácter dependem em larga medida do êxito ou precisão desse ajustamento” (READ, 1982, p.20).

Nesta ótica cabe ao indivíduo “ajustar” a sua personalidade ao mundo objetivo, como se este fosse dado e imutável. Read, que vem inspirando a formulação do ensino da arte no Brasil desde a década de 1940, também afirma que “qualquer que seja a natureza da relação entre a arte e a sociedade, a obra de arte em si é sempre a criação de um indivíduo” (READ, 1983, p.21). A arte seria essencialmente uma produção individual, fruto de uma mente bem dotada, possuidora de algum talento natural. Embora admitindo que o artista dependa, “em certo sentido”, da comunidade, atribui a criação ao “ego subjectivo do artista”. Mesmo quando fala de artes coletivas, como o drama, a dança e o ritual, reconhece que depende de um grupo para sua execução, mas argumenta que “não obstante, a unidade que dá força, singularidade e eficiência a qualquer dessas artes é a intuição criativa de um determinado dramaturgo, coreógrafo ou arquiteto” (READ, 1983, p.21). Indo além, Read identifica um caráter aristocrático na arte, só identificado por uma “melhor sensibilidade estética”, faculdade existente em um “número relativamente pequeno de pessoas” (1983, p.25).

Com a reestruturação do processo produtivo que, passa da base mecânica para a microeletrônica, este se torna mais ágil e dinâmico, ultrapassando conceitos como território e nação, requerendo novas competências do trabalhador, para que se ajuste ao novo processo. Competências como saber trabalhar em equipe, ajustar-se rapidamente às mudanças, ter conhecimentos em várias áreas e ser criativo. Criatividade neste contexto, onde perde sua condição essencial de existência que é a liberdade, passa a ser entendida, segundo Santos (2004, p.154), “como capacidade de resolver problemas, de tomar iniciativas e se tornar mais flexível para poder ocupar diferentes posições no processo produtivo. Instrumentalizada pelos interesses da produção, a arte é chamada a inserir-se no trabalho e na escola, mas não numa perspectiva de desenvolvimento integral das pessoas”.

## 4.2 EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

A prática de educação em saúde, seja dentro da escola formal, propedêutica ou profissional, seja aquela realizada pelos trabalhadores de saúde junto à população, parte usualmente da concepção hegemônica de enfrentamento dos problemas de saúde: centrada no modelo biomédico e apoiada no uso de medicamentos e intervenções no corpo, em geral bastante invasivas. Sustentada por este modelo existe uma rede de instituições e empresas: hospitais, clínicas, laboratórios, empresas de tecnologias para diagnóstico, e uma sólida indústria farmacêutica. Portanto, esta concepção, construída a partir do desenvolvimento da ciência, fundada sobre os aspectos biológicos do corpo e os conhecimentos da medicina alopática, está ancorada em fortes interesses econômicos.

Segundo Lander, as ciências biológicas e biomédicas constituem hoje um campo privilegiado para o estudo das novas formas que vem assumindo a relação entre a produção do conhecimento científico e a lógica do mercado. A indústria farmacêutica, por exemplo, utiliza seus imensos recursos para interferir nas políticas públicas através de *lobbies*, obtendo mudanças desejáveis a seus interesses. Por outro lado, investe na pesquisa científica para produção de novos medicamentos, interferindo na política de publicação das revistas científicas, manipulando as informações no sentido de ocultar resultados desfavoráveis apresentados pelas pesquisas, perseguindo pesquisadores que insistam em divulgar tais resultados.

É possível perceber como estas forças tensionam as políticas de saúde, pela ênfase que é dada aos problemas de financiamento e de gestão em detrimento da mudança do modelo de atenção do SUS.

Esta concepção explica a saúde pela ausência da doença, e culpabiliza o indivíduo que adoece por não ter tido os cuidados necessários para se manter saudável. Stotz, David e Bornstein (2007, p. 40) apontam esta visão como presente em campanhas oficiais, como a da educação contra a AIDS, que se utilizava do slogan: *Se você não se cuidar, a AIDS vai te pegar*.

O saber médico é o único admitido como válido, reforçando a dominação deste profissional sobre o paciente.

Só recentemente, houve uma ampliação nesta visão, no sentido de perceber a doença não só como uma interação biológica, mas também e principalmente como fruto de determinantes sociais e condições de vida. Foi na VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, que se consolidou a *concepção ampliada de saúde que* percebe o processo saúde-doença como vinculado às condições de vida e de trabalho. Existe ainda uma terceira compreensão de saúde que é a visão popular, onde se misturam elementos de senso comum, religiosidade e do próprio saber médico.

Até a década de 70, a educação em saúde realizada no Brasil era uma iniciativa das elites econômicas e políticas, que também por esta via difundiam a sua ideologia de dominação. Foi contraditoriamente no regime militar que esta situação começou a mudar, pois a educação popular foi um dos canais de resistência encontrado por intelectuais das mais diversas áreas, apoiados pela igreja católica.

As primeiras experiências de educação popular em saúde, ocorridas, segundo Stotz, David e Wong Un (2005) nas periferias das metrópoles e nas cidades do interior entre 1975 e 1985, e sistematizadas em encontros populares, integraram o ideário da Reforma Sanitária, conseguindo imprimir sua marca na VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986.

A partir da perspectiva pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, o campo da educação popular foi se reestruturando, e redefinindo as práticas educativas, principalmente em saúde. Segundo Carlos Brandão (1982), “a Educação Popular não visa a criar sujeitos subalternos educados: sujeitos limpos, polidos, alfabetizados, bebendo água fervida, comendo farinha de soja e utilizando fossas sépticas” (BRANDÃO *apud* VASCONCELLOS, 2004, p.71). Ela visa, através da participação de educadores, intelectuais, cientistas sociais e profissionais da saúde, fomentar formas coletivas de aprendizado e de investigação, no sentido de apoiar nos educandos, a capacidade de análise crítica da realidade, incentivando o desenvolvimento de formas de organização popular, em busca da reorientação da vida social na direção de uma sociedade mais equânime. Longe de se arvorar no papel de ditar comportamentos corretos, esta vertente pedagógica está sempre voltada para “problematizar em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo” (VASCONCELOS, 2004, p.71).

Para Stotz, o termo Educação Popular está associado a uma educação realizada nos movimentos populares, e é política na medida em que não se dissocia da vida cotidiana, que é o

ponto de partida para a compreensão dos problemas que afligem a comunidade e para a compreensão sobre as estratificações sociais e de poder que a permeiam.

Para que o processo educativo em saúde realmente alcance os sujeitos, transformando suas práticas e concepções, não se pode ignorar nem menosprezar seu saber pré-existente. Para, Stotz, David e Bornstein (2007, p.44), compartilhar com a população a busca pelo entendimento da sua realidade, em toda a sua complexidade, é o ponto de partida para a elaboração e construção de novos conhecimentos: “Quando nos dispomos a ampliar o nosso próprio olhar para compreender o olhar da população, temos de optar por metodologias educativas que nos aproximem das pessoas, que lhes dêem voz, que as tornem mais fortes como sujeitos.”

Com o processo de democratização da sociedade brasileira, o pensamento da Educação Popular vai se capilarizar para dentro das instituições, difundindo a necessidade de aproximar as bordas do fosso que separa de um lado serviços de saúde, organizações não-governamentais, o saber médico, e até entidades representativas dos movimentos sociais e de outro, a percepção popular sobre as relações entre saúde e doença. Em 1991 estruturou-se a Rede de Educação Popular em Saúde, que articula profissionais de saúde e lideranças populares, levando o conhecimento e a prática da Educação Popular para dentro dos serviços de saúde. Isto vem possibilitando o questionamento da visão biologicista e, do autoritarismo médico, reorientando as práticas no sentido da integralidade da atenção à saúde, fortalecendo os laços dos serviços com a população e seus movimentos organizados.

Iniciativas de alguns governos municipais têm caminhado neste sentido, como em Recife (2000-2004) e Camaragibe (1996-2004), ambas em Pernambuco e administradas pelo Partido dos Trabalhadores, sob a gestão do governador Miguel Arraes. São, no entanto, situações excepcionais, pois mesmo nos setores progressistas do Movimento Sanitário hoje instalados na máquina de governo, há resistências em aceitar as demandas que a Educação Popular coloca por fora das instancias institucionalizadas de participação.

Eles (os gestores de saúde, mesmo aqueles que se dizem progressistas) concordam com a importância da participação popular, mas não sabem conviver com as surpreendentes formas como ela se manifesta fora dos espaços institucionais formais, os conselhos e as conferências de saúde, no embate político (VASCONCELOS, 2004, p.76).

Os conselhos municipais e estaduais de saúde, instituídos a partir de 1991 com o objetivo de possibilitar o diálogo entre o Estado e a sociedade para a condução das políticas do SUS, sofrem, segundo Stotz, as conseqüências de seu atrelamento à estrutura das secretarias “onde prevalece, sob um sistema comandado a partir do governo federal, a lógica da gestão, e não a do planejamento” (STOTZ, 2005, p.24). Por outro lado, a fragilização dos conselhos se dá no contexto da ofensiva neoliberal dos anos 90, quando o desemprego estrutural e o empobrecimento das classes trabalhadoras estabelecem uma sociabilidade marcada pelo individualismo e pela competição.

É nesta conjuntura histórica que vai se configurando o movimento denominado Educação Popular e Saúde (EP&S), que se organiza sob a forma da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, criada em 1991, no I Encontro Nacional de Educação Popular em Saúde, realizado em São Paulo. A Articulação tem como eixo estruturante o pensamento freireano, para o qual convergem “ideologias aparentemente díspares, quais sejam, o cristianismo, o humanismo e o socialismo” (STOTZ, DAVID e WONG UN, 2005, p.5). A imprecisão conceitual da Educação Popular, que incomoda alguns teóricos, se deve ao fato de ela não ter sido gerada na academia, mas sim, ser o fruto de um movimento social de intelectuais humanistas, dos quais Paulo Freire foi um dos participantes, sendo pioneiro na sua sistematização teórica. Segundo Vasconcelos (2009), uma força fundamental na estruturação deste movimento é a sua dimensão afetiva e moral, só possível pelo envolvimento do educador no processo.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores, na figura de Luis Ignácio Lula da Silva, ao poder em 2003, abrem-se novas perspectivas para a organização do movimento da educação popular: é criada a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde neste mesmo ano, possibilitando a intercomunicação entre movimentos e práticas locais de educação popular em saúde, e a reflexão sobre a contribuição destas experiências no sentido da reformulação do modelo de atenção e da renovação da política de saúde.

A idéia de redes de movimentos, surgida das possibilidades ainda não suficientemente exploradas propiciadas pelas novas mídias digitais desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, através principalmente da Internet, segundo Stotz, David e Wong Un caracterizam-se pela *mobilidade, fragilidade, velocidade e mutabilidade* (2005, p.7). As redes se definem pelas relações e não pelos nós (pessoas, grupos, ou conjuntos de movimentos), sendo porém, pela sua complexa dinamicidade, difíceis de classificar e delimitar. Nelas se cruzam comunicações de

todo tipo, pois são de todo tipo as relações humanas, talvez estimuladas pela contraditória sensação de intimidade que este meio oferece, pois ao mesmo tempo em que podemos nos comunicar a partir do recolhimento da nossa casa, a comunicação cai num espaço coletivo e público.

Dentro da Rede (de Educação Popular em Saúde) há éticas amorosas de relação que foram se construindo através das trocas e diálogos, dos aportes das pessoas – depoimentos, crônicas, relatos de viagens, poemas, conversas, desentendimentos, acordos, indignações compartilhadas. Uma vez que o espaço da “virtualidade” configura-se como um “íntimo público, vai se criando uma forma de “grito ao pé do ouvido”, ou “cochicho coletivo”. Pela própria natureza das relações em rede, éticas amorosas de relação se reformulam cotidianamente. (STOTZ, DAVID e WONG UN, 2005, p.8).

A ampliação da cobertura do SUS ao longo da década de 90, com a implantação das estratégias do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e do Programa de Saúde da Família (PSF), levantou debates sobre a reorganização dos serviços e práticas, e sobre a importância do papel da educação em saúde, percebida agora não apenas como mais um elemento inserido nas práticas, mas “como eixo estruturante de uma proposta de mudança de modelo de atenção” (STOTZ, DAVID e WONG UN, 2005, p.10). Por outro lado, o modelo de financiamento do sistema e os vínculos precarizados, exercem sobre os profissionais uma pressão constante e a demanda pela produtividade quantitativa, criando um ritmo de atropelo incompatível com aquele necessário para o estabelecimento de vínculos e parcerias entre os profissionais e a população.

Na busca por alternativas ao modelo biomédico, centrado em consultas rápidas, com pouco ou nenhum diálogo entre o médico e o paciente, onde a educação é vista como uma prescrição de práticas e condutas, responsabilizando os indivíduos pela própria saúde, a Rede vem procurando novos caminhos. Desde práticas alternativas conformadas com racionalidades e filosofias médicas específicas, como a medicina antroposófica, a tradicional chinesa, a ayurvédica, a práticas populares de fitoterapia, técnicas de relaxamento e meditação, homeopatia, até expressões artísticas são relatadas. Stotz, David e Wong Un (2005, p.14) defendem que a expressão artística

confere um tom próprio aos encontros presenciais de movimentos e práticas de educação popular e saúde, diferenciando-os dos encontros puramente acadêmicos. Além da dimensão comunicativa, a arte desempenha, por meio da “mística” das aberturas e da dinâmica de interação pessoal, um importante papel na definição das identidades dos movimentos e práticas de EP&S.

Outro aspecto apontado por estes autores, como relevante na constituição da rede, é a questão do *apoio social*, num tempo de globalização excludente, também ressaltado por Valla (1999, p.10), que o define como “sendo qualquer informação, falada ou não, e/ou auxílio material oferecidos por grupos e/ou pessoas que se conhecem e que resultam em efeitos emocionais e/ou comportamentos positivos” O efeito positivo seria recíproco, tanto para quem dá, como para quem recebe o apoio. Pesquisas apontam que o apoio social representa importante papel na manutenção ou recuperação da saúde, exercendo efeitos diretos sobre o sistema de imunidade, aumentando a capacidade das pessoas para lidarem com o *stress*. Ainda para Valla, ele contribui para a *coerência da vida*, e o controle sobre a mesma. O envolvimento comunitário leva ao desenvolvimento da confiança pessoal, aumentando a auto-estima e a satisfação com a vida, reforçando o sistema de defesa do corpo, diminuindo a susceptibilidade à doença.

O campo da educação popular em saúde, marcado por uma pluralidade e diversidade de abordagens, atravessado por várias vertentes teóricas, requer a invenção de novas formas organizativas e novos métodos de trabalho, assim como necessita

tomar para si o desafio da institucionalização – quem sabe sob a forma de um grupo academicamente mais sólido em contato com a pulsão da vida social nos meios populares. Os contornos do movimento chamado de EP&S poderão então adquirir novas formas, modeladas por novas artes, numa trajetória de horizontes abertos. (STOTZ, DAVID e WONG UN, 2005, p.20).

#### 4.3 O SUS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE E TEATRO

A atual formação dos técnicos de saúde no Brasil, em especial aqueles que atuam na rede pública, está fortemente associada à história do Sistema Único de Saúde (SUS).

O SUS é fruto de um intenso processo de discussão que, a partir da década de 1970 se irradiou do centro do movimento sanitário para toda sociedade brasileira, indo desaguar na Constituição Federal de 1988. Veio, ao menos em tese, redirecionar as políticas públicas de saúde na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, os princípios e diretrizes do SUS, consubstanciados nas leis 8080 e 8142 de 1990, vêm encontrando imensas dificuldades para se concretizar integralmente neste imenso e multifacetado país, marcado por uma história em que as elites econômicas sempre se revezaram no poder, conduzindo as políticas segundo seus interesses de classe, mantendo as camadas populares afastadas do processo político.

A criação do SUS vem coincidir com o período histórico em que a reconfiguração das relações produtivas capitalistas, irradiadas a partir dos países capitalistas centrais, chega com força ao Brasil. O Governo Collor abre suas portas para o neoliberalismo, dando marcha a um intenso processo de privatização de empresas públicas, redução da máquina estatal, e corte drástico nos recursos destinados às políticas sociais, principalmente nas áreas de educação e saúde, seguindo recomendações de organismos internacionais de fomento como o Banco Mundial, o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), e a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

Nestes 20 anos, os profissionais comprometidos com a proposta do Sistema Único de Saúde vêm lutando para viabilizar as proposições que nortearam sua elaboração. Fragilizado pelas investidas neoliberalizantes que vêm forçando o sucateamento da sua força de trabalho, através dos cortes de pessoal, do achatamento salarial, ou da precarização e terceirização dos vínculos trabalhistas, somado à transferência constante de recursos públicos para o setor privado, o SUS não consegue dar conta de atender satisfatoriamente as necessidades de saúde da população. Diante deste quadro, o SUS vem sendo abandonado por todos aqueles que têm o mínimo de possibilidades de arcar com um plano privado, o que enfraquece ainda mais seu já combalido poder de barganha. As instâncias institucionalizadas de participação popular, como os conselhos e as conferências de saúde, em sua grande parte, têm se constituído em espaços onde relações de poder cristalizadas e o discurso técnico criam um distanciamento que dificulta a expressão dos reais interesses populares. “Constata-se, no entanto, que essas instâncias, por estarem presas às questões gerenciais do sistema, não dão conta de implementar a participação dos usuários na redefinição da maioria das ações de saúde executadas no dia-a-dia dos serviços” (Vasconcelos, 2004, p.75).

A formação dos trabalhadores para compor o SUS, é prevista na lei 8080/90 onde se lê, no Capítulo I art. 6º: “Estão incluídas ainda no campo de atuação do SUS a ordenação da formação de recursos humanos na área da saúde”. A formação dos trabalhadores técnicos, que constituem a grande massa que movimenta o sistema, é realizada pelas Escolas Técnicas do SUS, e representa um ponto estratégico para a implementação das políticas de saúde.

Até a década de 50, no Brasil, a formação de pessoal de nível fundamental e médio na área da saúde era realizada de forma pontual, com foco principalmente nas atividades de enfermagem, para atender a necessidade das instituições médicas, sendo por elas regulada.

Havia, paralelamente, demandas de formação na área de saúde pública: em 1942, é criado o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), que implanta programas de extensão de cobertura e pensa a formação de agentes que possam desenvolver práticas sanitárias extra-muros, um embrião dos princípios que hoje fundamentam os atuais programas de agentes comunitários de saúde (PACS) e de Saúde da Família (PSF).

Em 1961, é promulgada a LDB 4024, fortemente marcada pelo embate entre os defensores do ensino público e aqueles que defendiam sua privatização. A mesma lei elevou o curso de enfermagem a nível superior. Em 1966, é criado o curso técnico de enfermagem. O trabalho de enfermagem acabou sendo desenvolvido por quatro categorias hierarquizadas: atendente, auxiliar (nível fundamental), técnico (nível médio), e, finalmente, o enfermeiro. Delimitar as atribuições de cada categoria tornou-se uma tarefa delicada, pois o processo de trabalho é muito interligado, em função de se desenvolver num mesmo campo: o corpo humano necessitado de cuidados.

A 3ª Conferência Nacional de Saúde, em 1963, sinalizou para a necessidade de se pensar políticas de formação para trabalhadores de nível médio da área da saúde. Com o golpe militar de 1964, a política educacional vai sofrer uma forte mudança de eixo, ignorando o que vinha sendo pleiteado, para atender à expansão do capitalismo-dependente.

Na década de 70, a Lei 5692/71, os acordos MEC/Usaid, o Plano Atcon e a Reforma Universitária eram o cerne de uma política educacional que “deixava claro que o modelo de formação do homem adotado era ‘técnico’, neutro, ‘pragmático’, voltado para o mercado, mero suporte para a ‘modernização’ do capitalismo” (PEREIRA E RAMOS, 2006, p.33). Deste período até a década de 80, a formação dos trabalhadores de nível médio e fundamental era realizada majoritariamente pelas instituições de saúde. Entretanto, todo regime, por mais poderoso que seja, tem suas brechas, e foi nesses espaços que, educadores socialmente comprometidos, vislumbraram através do ensino de suplência, não regulamentado pela Lei 5692, uma possibilidade de viabilizar qualificação em saúde dentro de uma outra lógica.

Esta é a gênese do Projeto Larga Escala, fruto de um acordo entre Ministérios da Saúde (MS) e Previdência e Assistência Social (MPAS) e a Organização Panamericana de Saúde

(OPAS). Visava a formação profissional de trabalhadores de nível médio e fundamental inseridos nos serviços de saúde, para atender aos projetos de expansão de cobertura e às demandas da sociedade por atenção à saúde. O Larga Escala combina três elementos: ensino supletivo; ensino em serviço; e habilitação oficialmente aceita e certificada pelo sistema educacional.

Izabel dos Santos, enfermeira, e uma das principais idealizadoras do Projeto Larga Escala, afirma em entrevista publicada no livro que é a sua biografia<sup>12</sup>, que a proposta metodológica para esta formação na verdade foi se construindo no fazer, diante das necessidades concretas de qualificar trabalhadores em grande quantidade em todo país, sem retirá-los dos serviços. A solução encontrada foi construir uma *escola função*, ao invés de uma *escola endereço*.

Isso quer dizer que ao invés do aluno ir todos os dias para a escola, em horários programados, a escola é quem vai ao aluno, no seu ambiente de trabalho. O docente, em vez de ser um cargo, passa a ser uma função. Nesta concepção de escola função é que se baseia toda descentralização dos cursos (CASTRO, SANTANA E NOGUEIRA, 2002, p.60).

Longe de significar uma acomodação ao existente, este processo procurava instaurar uma postura crítica frente à realidade, no sentido de transformá-la. A forma de avaliação do aluno também deveria levar em conta essa especificidade, considerando, como ressalta Izabel dos Santos, que “aqui, reprovar em massa, significa deixá-los no trabalho produzindo práticas de risco para o usuário” (SANTOS *apud* PEREIRA e RAMOS, 2006, p.51).

Para administrar política e pedagogicamente este projeto, sentiu-se a necessidade de uma estrutura logística, que se concretizou na criação de Centros Formadores nos estados, que elaboravam o processo de formação, montando currículos, fornecendo material didático, assessoria pedagógica, e criando métodos de avaliação. A execução descentralizada, em núcleos nos municípios, buscava cobrir todo país. A partir dos meados da década de 80 estes Centros vão se tornando Escolas Técnicas.

Em 1990, com a regulamentação do Sistema Único de Saúde, as Escolas Técnicas de Saúde (ET-SUS) se legitimam como centros formadores para os trabalhadores de nível técnico e fundamental do sistema. Entre suas atribuições principais estão: implementar a proposta pedagógica através da elaboração dos currículos e do material didático, capacitação e assessoria

---

<sup>12</sup>Livro: *IZABEL DOS SANTOS: a arte e a paixão de aprender fazendo*, organizado por Janete Lima de Castro, José Paranaguá de Santana e Roberto Passos Nogueira.

pedagógica para os instrutores, elaboração e implementação de processos de avaliação. A proposta pedagógica das Escolas Técnicas origina-se inicialmente daquela formulada pelo Projeto Larga Escala.

São credenciadas pelos Conselhos/Secretarias de Educação para certificar seus alunos, e a maioria delas se vincula política e economicamente às Secretarias Estaduais de Saúde. Sem autonomia orçamentária, lutam com grandes restrições financeiras, constituindo sua principal forma de sobrevivência a execução de projetos financiados diretamente pelo Ministério da Saúde.

Um dos programas mais expressivos de educação profissional em saúde executados desta forma, a nível nacional, foi o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), que iniciou as primeiras turmas em 2000. Tendo por base metodológica o Projeto Larga Escala, porém sob uma nova regulamentação educacional, e mediante convênios para oferta de cursos e exames supletivos, possibilita a profissionalização de auxiliares e técnicos de enfermagem.

Um dos princípios organizativos do SUS é o da descentralização das ações e serviços de saúde para estados e municípios. Neste sentido, foi incluída, já desde a NOB 001/96, previsão de estímulos financeiros aos municípios que se responsabilizem pela descentralização das ações de vigilância em saúde e que assumam a estratégia de Saúde da Família. Com a implementação, nas atuais políticas de saúde, dessas estratégias com maior ênfase nas ações de intervenção local, houve uma ressignificação no papel dos trabalhadores que atuam diretamente junto à população. Desses profissionais, (agentes comunitários de saúde, agentes e técnicos de vigilância em saúde, entre outros), se espera que exerçam vigilância não mais prioritariamente sobre o indivíduo doente, mas sim sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos entre si, e destes com o ambiente físico, biológico, e social, identificando possíveis riscos e seus determinantes. Entre as atribuições destes profissionais, destacam-se com ênfase especial, as ações educativas e de mobilização social, onde o uso do teatro como mediação, pode ampliar em muito o poder educativo destas atribuições.

Pensar no teatro como uma atividade integrada ao currículo dos trabalhadores técnicos da saúde talvez cause estranheza àqueles que concebem a formação destes trabalhadores voltada unicamente para o mercado de trabalho, mas aqueles que defendem para estes profissionais uma formação politécnica, omnilateral, que os prepare para o trabalho sim, mas antes de tudo lhes propicie uma formação humana mais abrangente, certamente encampam esta proposta.

O teatro apresenta um elemento de aproximação com a saúde pelo fato de que as duas práticas se fundam no corpo. Enquanto a saúde tem no corpo o seu campo de trabalho, o teatro faz dele seu instrumento. Conhecer, perceber e controlar o corpo é fundamental para o ator. O trabalhador de saúde que desenvolve essa consciência corporal estará conhecendo melhor o seu campo de trabalho.

O papel do teatro para estes trabalhadores pode ir muito além da problematização de conteúdos: o processo de produção de uma peça, quando se dá de forma realmente coletiva, tem um grande poder transformador. Vivenciar a experiência de construção de um trabalho conjunto, onde não há hierarquias e a contribuição de todos é importante, desenvolve ao mesmo tempo um sentido de pertencimento, de co-responsabilidade e de autonomia, fortalecendo a auto-estima.

#### 4.3.1 Escola de Formação Técnica em Saúde Izabel dos Santos (ETIS)

A Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos (ETIS) foi criada pelo Decreto nº 13.802, em 01 de Novembro de 1989, como órgão integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, e tem como missão, “desenvolver educação profissional em saúde para consolidação do Sistema Único de Saúde, visando contribuir para a qualidade de vida da população” (ETIS, 2008:4).

Por atuar de forma descentralizada, a ETIS possui núcleos em vários municípios, os *Centros de Execução Programática Descentralizados (CEPDs)*, cujos coordenadores constituem-se em um elo entre a direção da ETIS e o gestor municipal, organizando e coordenando a execução dos cursos no local, sob a supervisão da ETIS.

A ETIS orienta sua proposta pedagógica pelos princípios da Educação Problematizadora de Paulo Freire, uma das vertentes da Teoria Crítica da Educação (segundo Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo), que considera o conhecimento prévio (de vida e profissional) dos educandos. Baseia-se também na proposição metodológica de Charles Maguerez, apresentada por Juan Diaz Bordenave. O *Arco de Maguerez* representa esquematicamente as etapas a serem percorridas pelos educandos no processo de aprendizagem: parte sempre da observação da realidade para o levantamento dos problemas ou pontos-chave; teorização; busca de hipóteses de solução; e aplicação à realidade, formando uma cadeia *ação-reflexão-ação*.

Os currículos dos cursos que a Escola implementa, são editados sob a forma de *guias curriculares* estruturados não por disciplinas, mas sim por áreas de conhecimento, pautadas no perfil profissional.

As áreas de conhecimento são constituídas por conceitos epistemológicos (conceitos-chave) que favorecem a integração entre os conteúdos, permitindo que estes sejam explorados nas diferentes áreas, promovendo a transdisciplinaridade, como na perspectiva de Bernstein. (CASTRO; MAIA; RIBEIRO, 2009, p.4).

Além dos conteúdos, contém instruções para o docente e atividades para os educandos, que acompanham a proposta pedagógica: partem inicialmente do conhecimento dos educandos sobre sua realidade, para depois propor uma reflexão sobre a mesma, à luz do que já foi pensado sobre o assunto (fundamentação teórica), para em seguida retornar à própria realidade, pensando em possibilidades de superação dos problemas.

São previstas atividades teórico-práticas em sala de aula, intercaladas por atividades práticas no campo de trabalho: na rede de saúde ou na própria comunidade, além de um estágio supervisionado no campo de trabalho, que acontece ao final de cada área do curso.

O processo de avaliação é indissociável da dinâmica de ensino-aprendizagem., e acompanha passo a passo a trajetória do educando pelo conhecimento. Esta *avaliação processual* (de produto e de processo) acompanha toda trajetória do curso e inclui também a auto-avaliação. É construída a partir de alguns instrumentos produzidos para este fim, e que tem como critérios:

- Domínio do conteúdo teórico-prático relevante para o desempenho profissional;
- Proposição e/ou aplicação de soluções em situações cotidianas de trabalho;
- Demonstração de responsabilidade, ética, respeito e compromisso na relação com paciente e equipe, além de participação e colaboração na relação de trabalho.

Não há notas, e o resultado da avaliação é expresso nos conceitos *apto* ou *não apto*.

Na Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos, a dramatização já aparece eventualmente no currículo na forma de atividades relacionadas a conteúdos do curso. Como a dinâmica destes currículos parte sempre do levantamento da visão dos educandos sobre sua realidade, este primeiro momento já é muito favorável para a criação de dramatizações. A partir delas a visão de mundo destes alunos, que se quer problematizar, fica mais clara do que

pela mera verbalização, acrescida do fato que o trabalho grupal pode levantar muito mais questões do que posicionamentos individuais.

#### 4.3.2 O GRUPO *Nós da ETIS*

Após minha entrada na ETIS em 2002, a possibilidade de associar teatro e educação começou a tomar forma mais concretamente. Em 2007, recebi da direção da Escola a proposta de montar com funcionários uma peça sobre a vida de Izabel dos Santos, que seria apresentada por ocasião das festividades de comemoração do 18º aniversário da instituição.

Iniciamos os ensaios em julho de 2007, fundando o Grupo *Nós da Etis* com os interessados em participar: 07 jovens na faixa de 20 a 25 anos, todos agentes administrativos. Nossos encontros eram de 2 horas semanais, quando eles eram liberados de suas outras funções. Elaborei o texto a partir do livro biográfico *Izabel dos Santos: A arte e a paixão de aprender fazendo*, de Janete Lima de Castro, José Paranaguá de Santana e Roberto Passos de Nogueira. Durante o processo de ensaios o texto inicialmente apresentado foi sendo modificado pelo grupo, que ia assim colocando a sua marca pessoal no trabalho.

Durante esse caminhar foi possível constatar o crescimento desses jovens, seu progressivo envolvimento no projeto de construir juntos um trabalho, fruto de uma reflexão e um desejo coletivos. É claro que havia muitas dificuldades e entraves, como a auto-censura, o medo de se expor ao ridículo, de representar um papel “indigno”, de “fazer algo errado”. Havia no início uma resistência entre eles em se tocar, principalmente entre os rapazes, que manifestavam o temor de serem taxados de homossexuais. Foram, bem lentamente, se permitindo a uma entrega maior, no sentido de se aproximar do outro, olhá-lo, tocá-lo e percebê-lo.

A falta de concentração, e em certos momentos, até o desrespeito ao trabalho do outro, refletem a cultura de uma sociedade voltada para a competição e o individualismo. Mas, com o correr dos ensaios e das reflexões sobre o processo que sempre fazíamos ao final do dia, a atitude dos integrantes do grupo foi se modificando, mostrando visível amadurecimento. Estreitavam-se os laços entre nós, o grupo se consolidava.

A estréia de *Izabel dos Santos* ocorreu no dia 25 de outubro de 2007, depois de uma palestra que já integrava as atividades de comemoração do 18º aniversário. A segunda apresentação foi na XVI Feira de Saúde, em 9/11/2007, ao ar livre no pátio da escola, uma dura prova para os atores.

Em junho de 2008, recebemos da direção da ETIS o convite para apresentar a peça na VII Reunião Geral da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), realizada em 11, 12 e 13/06/2008, em Cuiabá. Foi uma experiência exitosa, que trouxe grande crescimento ao grupo, tanto no sentido da apresentação de um trabalho que foi muito bem recebido pelos representantes da RET-SUS, como por aumentar a segurança e a auto-estima dos atores.

O entrevistado 3, um dos participantes do Grupo *Nós da Etis* que permaneceu na Escola, assim expressou sua percepção sobre o processo:

Essa experiência foi muito boa para mim pessoal e profissionalmente. Pude treinar um pouco minha timidez, minhas relações de trabalho, pois sempre fui muito tímida. Através do grupo a gente pôde entender e participar um pouco da história da Escola em momentos agradáveis. O grupo era bem heterogêneo, e foi também uma experiência bem legal, a gente aprendeu a lidar com as diferenças de cada um, respeitar as diferenças de todo mundo. No final o resultado foi positivo, o grupo ficou bem integrado, mesmo com as diferenças. Trouxe de novo auto-estima, a gente foi valorizado pelo trabalho que foi feito e trouxe outras coisas boas, como foi lá em Cuiabá, o pessoal parando a gente para mostrar que estava emocionado, dizer que gostou da peça. Teve um retorno. Não teve um que não se sentisse valorizado no próprio trabalho, a gente tinha um lado artístico que nem a gente mesmo sabia que tinha.

Em seu depoimento podemos observar como participar de um grupo de teatro trouxe para este trabalhador um enriquecimento pessoal que lhe desenvolveu a auto-estima, levando a uma maior desenvoltura em seu posicionamento no trabalho e na sua vida de um modo geral. Dentro de uma perspectiva de trabalho de grupo, desenvolveu uma maior sensibilidade para lidar com o outro, aceitando melhor as diferenças. E principalmente: conseguiu perceber que “tinha um lado artístico” que antes ignorava.

Em agosto de 2008, decidimos partir para um novo trabalho. Inicialmente, realizamos vários tipos dos jogos apresentados por Boal para desenvolver a sensibilidade, o relacionamento grupal, a percepção do outro. Propus montarmos um texto escrito por mim, para sobre ele desenvolvermos o mesmo processo de elaboração conjunta do anterior, e o grupo aceitou. Outros servidores se integraram ao grupo, agora com aproximadamente 10 pessoas. Durante os ensaios o texto inicial ia sofrendo modificações, a partir das discussões grupais.

*Mãe, vou ser uma Cientista!* discute as relações entre saúde e condições de vida, tendo como foco principal a dengue. Na contramão da ênfase na culpabilização individual pela ocorrência da doença, a peça procura levantar outros aspectos envolvidos como as relações entre o vetor e o ambiente, transformado pela ação humana, e a ausência de uma política consistente e continuada de enfrentamento da doença. Personagens como Aedio e Edinha, o casal de mosquitos que chega ao Brasil a bordo de um navio negreiro, Oswaldo Cruz e Pereira Passos, que contam cantando de que forma urbanizaram e sanearam a cidade no início do século XX, contracenam com personagens populares, afligidos por toda sorte de dificuldades acrescidas agora de mais uma: a epidemia de dengue.

A experiência foi interrompida no final de 2008, quando houve mudanças na gestão da ETIS com cortes no quadro de pessoal terceirizado, resultando no desligamento de praticamente todos os componentes do grupo.

#### 4.3.3 EPSJV : Agente Comunitário de Saúde e Teatro

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, voltada para a educação profissional em saúde se constitui num importante pólo de produção e irradiação de saber na área de ensino profissional em saúde, servindo de suporte para a rede das Escolas Técnicas dos SUS (RET-SUS).

Aportou para o cenário da educação profissional a discussão sobre *politecnia*. Este conceito vem no sentido de romper com a dualidade entre educação técnica e propedêutica, entendendo o trabalho como princípio educativo e defendendo uma educação integral e humanista, que vá muito além do mero preparo técnico para a operacionalização do trabalho, buscando os fundamentos científicos e filosóficos destes procedimentos. Uma educação integradora de todos os campos do conhecimento humano.

Reconhecendo a importância da arte para a educação profissional, a EPSJV incluiu no currículo do ensino profissional de nível médio em saúde três modalidades de arte: teatro, música e artes plásticas. A partir de 2009 foi acrescentada uma quarta modalidade: cinema e vídeo. No primeiro ano o aluno frequenta todas as modalidades consecutivamente ao longo do ano, e nos dois anos seguintes opta para uma delas.

A formação do agente comunitário de saúde, elemento estratégico dentro da atual política nacional de saúde, é uma atribuição das Escolas Técnicas.

No entanto, a EPSJV, coerente com sua finalidade principal de desenvolver a educação profissional em saúde, vem realizando uma experiência piloto para a formação deste profissional, através de um curso de formação, baseado no Referencial para Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde produzido pelos Ministérios da Saúde e da Educação em 2004, porém adequando-o aos objetivos que norteiam toda a sua produção:

romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. (...) Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas se constituiria numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (PEREIRA e RAMOS, 2006, p.79).

Nesta turma piloto, composta por agentes comunitários de saúde do município do Rio de Janeiro, basicamente da Unidade de Saúde Germano Sinval Farias, na Fiocruz, está sendo realizada uma experiência inovadora: a inserção de oficinas de teatro e literatura.

A idéia de desenvolver essas duas oficinas é de abrir novas perspectivas para os alunos em termos de outras linguagens. Então tem a linguagem do teatro e a própria literatura. Então, a idéia foi muito no sentido de abrir novas possibilidades para os alunos e não se restringir somente às disciplinas mais vinculadas à área da saúde. E isso permite a eles uma leitura da própria realidade deles, do trabalho de outras abordagens da sociedade mesmo. (ENTREVISTADO 7)

No primeiro dos três módulos do curso<sup>13</sup>, iniciado em outubro de 2008, a oficina foi desenvolvida pela professora de teatro da própria escola e partiu de um texto clássico, *O juiz de paz na roça*, de Martins Pena, que trata de relações de poder. Foi realizado em conjunto com os ACS um trabalho de atualização da linguagem e da problemática social colocada, aproximando-a da realidade destes trabalhadores. A oficina finalizou com uma leitura dramatizada do texto.

A avaliação da atividade seguiu parâmetros semelhantes às demais disciplinas do curso, contendo avaliações redigidas pelos alunos anonimamente, para permitir uma expressão mais livre e espontânea. Os pontos mais importantes destacados pelos ACS quanto a esta oficina,

---

<sup>13</sup>Módulos do curso do ACS: I de 400hs; II de 600hs e III de 200hs.

dizem respeito ao efeito que o teatro possui de soltar, desinibir e permitir uma melhor expressão e comunicação.

Quando a gente viu a avaliação escrita, a gente percebeu que na verdade a maioria dos alunos tinha entendido o propósito da oficina de teatro. Estavam sentindo que essa era uma chance deles se apresentarem, que o teatro estava ajudando a expressão deles com os outros colegas e inclusive com a população. Eles sentiram que era uma chance deles treinarem essa discussão. E quando terminou, a gente fez a última avaliação no final dessa oficina, ela foi bem positiva. Gostaram muitíssimo de se apresentar, eles se apresentaram na Semana de Arte da escola, então teve várias apresentações e eles fizeram parte disso. Depois a gente passou o filme para eles verem como tinha sido a apresentação.” (ENTREVISTADO 7)

As transformações pelas quais passam os indivíduos que vivenciam uma experiência de criação artística onde são aceitos e valorizados pela sua participação podem ser profundas e até surpreendentes, como se depreende deste depoimento do entrevistado 5 que desenvolveu a oficina de teatro neste primeiro módulo do curso de ACS:

Então um homem de uns 60, 70 anos, teve um depoimento aí, não sei se você soube, de um deles que leu, ele tinha um problema de saúde muito grande, ele era alcoólatra e estava num tratamento aí, muito sério exatamente em cima dessa coisa que ele teve um bloqueio dentro dele, há mais de 10 anos que não conseguia falar com ninguém, coisa e tal, e ele deu esse depoimento aí, que depois dessa leitura, depois desse trabalho, “eu estou dando o meu depoimento aqui que esse bloqueio desapareceu.” Como o teatro conseguiu desbloquear essa coisa, a confiança que ele teve de que podia falar, que ninguém ia proibir ele de falar. E ele deu esse depoimento, eu tomei um susto, porque eu não sabia que ele ia dar depoimento. Ele deu com o microfone na mão. Um cara que nem falava, pegou o microfone, eu tomei um susto, todos os colegas dele tomaram susto, ele pegou o microfone e explicou: “Eu tenho que explicar o que aconteceu comigo. O teatro tem essas surpresas, como aquela menina que não conversava com os colegas e fez teatro, né ?” (ENTREVISTADO 5).

No segundo módulo do curso, iniciado em setembro de 2009, houve uma re-elaboração da proposta inicial, sendo contatados integrantes do Centro de Teatro do Oprimido (CTO), para desenvolver a oficina direcionando-a segundo as proposições metodológicas de Augusto Boal.

A idéia inicial era partir de alguma coisa próxima ao Teatro do Oprimido, que possibilita a discussão de conflitos atuais que eles estão vivendo e a dramatização desses conflitos; a partir disso existe uma discussão da possibilidade de solução desses conflitos. Eles fazem exercícios de expressão corporal, expressão verbal, e também estão sendo montados pequenos esquetes com essas problemáticas para os grupos se apresentarem. É uma forma diferente de teatro do que tinha sido feito inicialmente.

Para os alunos é uma linguagem nova, sem dúvida, que apresenta em algum momento alguma resistência, tanto a primeira forma, como a segunda forma tiveram algumas resistências, as pessoas não estão acostumadas, muitas vezes a se tocar, a representar, o teatro é visto como recreação, então eles perguntam se é obrigatório

participar, alguns, outros não. Agora, cada um expõe o que pretende expor, se ele não quiser contar um problema, ele não vai contar.” (ENTREVISTADO 7)

Embora a utilização do teatro na formação do ACS seja uma experiência muito recente e ainda em curso, é possível tecer algumas considerações sobre elementos presentes no depoimento do entrevistado: a utilização do teatro como atividade do currículo deste trabalhador causou aos alunos (os ACS) estranheza e perplexidade pelo ineditismo da proposta, tendo vários deles indagado se esta seria uma atividade obrigatória. Foi observada uma resistência inicial entre os participantes em se tocar, também vivenciada por nós na experiência com o grupo de teatro da ETIS.

Perguntado se a utilização do teatro no curso de ACS terá continuidade, o entrevistado 7 afirmou que provavelmente sim, “porque a gente considera que tem sido uma experiência valiosa e acho que os alunos também reconhecem isso”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho, a construção de uma análise sobre as possibilidades pedagógicas da utilização do teatro em processos educativos em saúde, contribuindo para a formação dos trabalhadores da saúde numa perspectiva mais ampla do que a mera preparação tecnicista para o mercado de trabalho, no decorrer do processo, foi ganhando novas dimensões.

Na medida em que a arte é também uma forma de conhecimento, de aproximação com a realidade, ela transcende a função de recurso ou meio para desenvolver a educação, e se coloca como um dos objetos desta educação.

O estudo das relações entre o ser humano e a arte que produz desde os primórdios da sua história apontou este fazer como um dos grandes caminhos possíveis para o conhecimento do homem sobre si próprio, enquanto indivíduo e coletividade. Arte e criação se configuram na nossa história como forças que nos impulsionam não só na luta pela sobrevivência, mas também na busca pela satisfação de outras necessidades da mesma forma importantes, como a do sentido de beleza e harmonia, através da expressão estética, e da comunhão com a totalidade à qual todos pertencemos.

Desempenhando diferentes funções sociais de acordo com os períodos históricos e formações econômicas, a arte já exerceu o papel de mediadora nas relações entre o homem e o sobrenatural no passado. Em sua forma presente, nas sociedades capitalistas contemporâneas, virou mercadoria, valorizada principalmente pelo valor de troca, produzida por uma indústria cultural controlada por grupos cada vez menores e mais poderosos, que submetem a criatividade do artista aos ditames do mercado. Situação que gera uma tensão contraditória entre o potencial emancipatório da arte e as imposições massificadoras da indústria cultural, contra as quais muitos artistas se insurgem, preferindo trabalhar em oposição ao sistema, abrindo mão de benesses para poder desenvolver sua criação mais livremente.

Por este motivo, dificilmente a força transformadora da arte pode ser contida dentre dos limites que o sistema vigente necessita estabelecer para garantir a sua própria manutenção, gerando contradições e abrindo brechas para uma luta de contra-hegemonia, como analisado por Eagleton (1993) e Boal (2009).

A análise das relações entre estética e poder nestas sociedades desnudou a face manipulatória que a arte pode exercer quando utilizada para construir ou consolidar a hegemonia de uma classe sobre outra. Neste sentido, a história é pródiga em exemplos: a igreja e os sistemas totalitários, como foi o nazi-fascismo, fartaram-se de recorrer à sensibilidade estética para disseminar e enraizar suas idéias e concepções no senso comum, assim naturalizando-as.

Tanto autores consultados quanto entrevistados reiteraram ser a criatividade uma das principais forças que nos impulsionam a construir e a redescobrir continuamente o mundo, enfatizando a necessidade de liberdade como condição fundamental para o desenvolvimento da criatividade: “Porque quando você é castrador na criação do aluno é muito difícil você adquirir a confiança do aluno. Tem medo, né? ‘Ah, eu vou criar e ela não vai gostar não.’ Essa liberdade de criação é super importante pra você fazer um trabalho com o aluno” (ENTREVISTADO 5).

Também ficou evidenciado o poder transformador da arte, pelo desenvolvimento de potencialidades como a sensibilidade, a percepção do outro, do espaço e de si, a superação de limites como a timidez e a insegurança.

A educação dos trabalhadores, historicamente diferenciada da educação para as classes dirigentes, tem sido direcionada para a sujeição ao trabalho alienado e sem criatividade. Embora o ensino da arte na educação básica esteja previsto em lei desde 1971, ela vem sendo realizada na rede pública de forma fragmentária, descontextualizada do currículo escolar, percebida como uma atividade suplementar e menos importante.

Na área da saúde, a educação tem sido marcada pelo predomínio do modelo biomédico, centralizado na figura do médico e na autoridade do saber técnico e científico sobre o saber popular. Apesar disso, na educação profissional nesta área, este predomínio foi atenuado por duas razões principais: de um lado, a necessidade de preparar trabalhadores para atuar dentro dos princípios universalizantes do SUS e de outro a herança histórica de um processo educativo associado à experiência do Projeto Larga Escala. Cabe lembrar, que este projeto em muitos pontos se identifica com o pensamento de Paulo Freire. Assim, a educação profissional em saúde vem se constituindo num campo que tem possibilitado práticas alternativas e transformadoras, a exemplo da experiência que a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio vem desenvolvendo desde 2009, inserindo oficinas de literatura e teatro no curso de formação técnica do agente comunitário de saúde.

As experiências vividas por vários entrevistados possibilitam perceber a força transformadora do teatro quando utilizado numa perspectiva de formação humana do indivíduo, como a narrada pelo entrevistado 6, sobre uma aluna muito tímida, que não falava com ninguém. “Ela andava pelas paredes, encostando o corpo na parede”. Ao final do processo, surpreendeu a todos com sua atuação em cena, e continuou a fazer teatro. Ou ainda a situação vivida pelo entrevistado 4, que coordenava uma peça musical onde atores conseguiram arrancar do alheamento um homem idoso que sofria de mal de Alzheimer, fazendo-o entregar-se à dança com entusiasmo.

O coroa só vivia sentado, escutava música não esboçava um movimento. Nada assim de que tivesse lembrança daquela musica. Quando nós começamos o teatro, a musica, aquele envolvimento, aquela energia, que eu acredito muito na coisa da energia. Foi uma surpresa para todos aquele senhor dançar do jeito que ele dançou. Parecia um professor de dança de salão. O coroa deu um show com o Paulo que todo mundo chorou.

Ao final deste trabalho acreditamos ter de alguma forma destacado a potencialidade existente na associação da arte e do teatro com a educação dos trabalhadores em geral, e da saúde em particular. Para uma educação que se pretenda crítica, transformadora de seres-objeto em sujeitos capazes de conduzir o seu destino e não se deixar manipular, a arte faz-se elemento fundamental. E de que forma o pensamento crítico em arte, que se produziu ao longo de toda esta trajetória histórica pode ser apropriado para dar mais amplitude à educação dos trabalhadores?

Todas as reflexões e experiências que analisamos apontam para o fato de que, para desenvolver qualquer atividade criativa crítica e libertadora, é indispensável ter como ponto de partida a experiência dos participantes: eles sinalizarão caminhos a seguir, e o coordenador ou professor precisa ter a sabedoria para captar e organizar o que o grupo lhe entrega por vezes de maneira difusa e caótica, para retornar com as reflexões ao grupo, iluminadas agora pelos conhecimentos produzidos historicamente, que ele tem por papel socializar. Neste processo dialético vai se construindo um projeto coletivo onde todos se percebem e se identificam.

Desmistificando a concepção que defende ser a arte uma atividade especial possível de ser praticada unicamente por iniciados ou privilegiados dotados de uma genialidade particular, ao criar sua própria arte, os trabalhadores se dão conta da veracidade contida na expressão de Boal: “Ser humano é ser artista. E ser artista é ser humano”.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. Gabriel Cohn (Org.). São Paulo: Ática, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 2. ed., São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARCELOS, Jalusa. **CPC da UNE: uma história de paixão e consciência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BARENBOIM, Daniel e SAID, Edward. **Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.
- BOAL Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores**. 10. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Teatro legislativo: versão beta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, A secretaria, 2001.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CARVALHO, Sergio. Conversa sobre dramaturgia brasileira contemporânea. In: **Introdução ao teatro dialético**. Experimentos da Companhia do Latão. Sergio Carvalho (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- \_\_\_\_\_. A politização do movimento teatral em São Paulo. In: **Introdução ao teatro dialético**. Experimentos da Companhia do Latão. Sergio Carvalho (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- \_\_\_\_\_. A transformação pela experiência. In: **Introdução ao teatro dialético**. Experimentos da Companhia do Latão. Sergio Carvalho (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CASTRO, Gracinete, MAIA, Millena e RIBEIRO, Nelia. **Currículo: um processo em permanente construção**. Rio de Janeiro: ETIS, 2009 (mimeo).

CASTRO, Janete Lima, SANTANA, José Paranaguá e NOGUEIRA, Roberto Passos. **Izabel dos Santos: a arte e a paixão de aprender fazendo**. Natal/RN: Observatório, RH NESC/UFRN, 2002

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. 3.ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ESCOLA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE ENFERMEIRA IZABEL DOS SANTOS (ETIS). **Projeto Político Pedagógico**, 2008 (mimeo).

FISCHER Ernst. **A Necessidade da Arte**. 9.ed., Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FONTANA, Lazaro, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru/SP: EDUSC, 1998.

FONTES, Virginia. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Julio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Org. Julio César França e Lucia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 18. ed., São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 14. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska; OLIVEIRA, Darcy e CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo**. Experiências do IDAC em educação popular. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed., São Paulo: Ática, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LANDER, Edgardo. **La ciencia neoliberal. Las críticas al conocimiento científico**. Acessado em 14/01/2010. [http://www.funtha.gov.ve/doc\\_pub/doc\\_223.pdf](http://www.funtha.gov.ve/doc_pub/doc_223.pdf)

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. Ijuí/RS: UNIJUI, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. - 4. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Col. Os Pensadores, v.1)

MARX, K. & ENGELS, F.- **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX E ENGELS. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Loyola, 1986.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)**. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A epistemologia engajada de Hugh Lacey. In: **Da ciência cognitiva à dialética**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 17. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PEREIRA, I.B. & Ramos, M.N. **Educação Profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: **A Educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação**. ZUIN, Antonio Álvares Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, N.R. e ZUIN, A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: **A Educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação**. ZUIN, Antonio Álvares Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

READ, Herbert. **Arte e Alienação**. O papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_, **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. In: **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v.2 n.2, p.227-250, 2004. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ROJAS, Mario. O Auto dos Bons Tratos da Companhia do Latão e a desritualização da história. In: **Introdução ao teatro dialético**. Experimentos da Companhia do Latão. Sergio Carvalho (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Refletindo sobre música, trabalho e práxis na educação. In: **Temas de ensino médio**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004.

SIQUEIRA, João. **O Teatro de João Siqueira**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1984.

SOUZA, Virgílio. Amir Haddad: “O importante não é o teatro, e sim a vida”. Entrevista ao Jornal **CAPITAL CULTURAL**, junho 2009/No 110, pg. 7.

STOTZ, Eduardo Navarro. A Educação Popular nos movimentos sociais da saúde: uma análise de experiências nas décadas de 1970 e 1980. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2005;.3 (1): 9-30. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005.

STOTZ, Eduardo Navarro, DAVID, Helena e BORNSTEIN, Vera. Educação popular em saúde. In: **Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. Col. Educação Profissional e docência em saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde, 6.

STOTZ Eduardo Navarro, DAVID, Helena e WONG UN, Julio Alberto. Educação Popular e Saúde – trajetória, expressões e desafios de um movimento social. **Revista da APS**, 2005:8(1). Disponível em <http://www.nates.ufjf.br>, Acessado em 29.06.2009.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Luckács: etapas de seu pensamento estético**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALLA, Victor Vincent. Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização. **Cadernos de Saúde Pública**, 15 (sup. 2):p.7-14, 1999. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, 1999.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação Popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**, 2004;14(1):p.67-83. Rio de Janeiro: UERJ/REDESIRIUS/PROTAT, 2004.

VIGOTSKI, Leon.S. **A Psicologia da arte**. S.Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, Raymond.- **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**.- São Paulo: Boitempo, 2007.

ZUIN, Antonio Álvares Soares. A indústria cultural e as consciências felizes: Psiques reificadas em escala global. In: **A Educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação**. ZUIN, Antonio Álvares Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). Petrópolis/RJ: Vozes, São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

## BIBLIOGRAFIA

- Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, 78. In: Jornal **O GLOBO**, Seção Obituário, 3 de maio de 2009, pág. 31.
- Augusto Boal. O teatro a serviço dos oprimidos. A teatralidade como instrumento da paz. Entrevista ao Jornal **CAPITAL CULTURAL**, dezembro 2007/ No 93, pg.3.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2008.
- CIAVATTA, Maria.- A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- Ciência e Arte, Encontros e Sintonias**. Org. Tânia C. de Araújo-Jorge. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2004.
- DUARTE, Alessandra. Legado artístico de Augusto Boal. In: Jornal **O GLOBO**, Caderno Prosa e Verso, 9 de maio de 2009, p.6.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, M., e RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. Texto para o curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, (mimeo), 2006.
- GRYSCHKEK, A. L.A.L.F.P.L.et al. Projeto larga escala: uma proposta pedagógica atual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 34, n. 2, p. 196-201, jun. 2000.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LESSA, Sergio e TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MANACORDA, Mario Alighiero.- **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônaco. 12.ed., S.Paulo: Cortez, 2006
- MARCIANO, Marcio. Trabalhadores do teatro. In: **Introdução ao teatro dialético**. Experimentos da Companhia do Latão. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec e Rio de Janeiro:Abrasco, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PEIXOTO, Fernando . **Brecht, vida e obra**. RJ: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: **500 Anos da educação no Brasil**. Lopes,E.M.T, Faria Filho,L.M. & Veiga, C.G (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed.,Campinas, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34 jan./abr.2007. ANPED/Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu.- **Documentos de Identidade**. 3ª.reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOBAR, Frederico et al. **Como fazer teses em saúde pública**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Constituição, crise e redefinição da Educação Popular em Saúde**. Disponível em <http://www.redepopsaude.com.br>, Acesso em 29.06.2009.

\_\_\_\_\_. A espiritualidade na educação popular em saúde. **Revista da APS**, 2004:7(2). Disponível em <http://www.redepopsaude.com.br>. Acesso em 30.06.2009.

## ANEXO A – ENTREVISTA 2

Entrevistada 2 - Atriz e professora de artes cênicas na rede pública: estado e município.

Pesquisador – Gostaria que você, a partir da sua experiência, falasse sobre:

1. Sua experiência como atriz e integrante de grupo de teatro nas décadas 70/80.
2. Sua experiência como professora de artes cênicas.
3. Que relações você vê entre teatro e educação.

E – Bem, eu, nos anos 70, no início dos anos 70, eu comecei a fazer teatro ainda como aluna do curso de história da Universidade Federal Fluminense. Era a época braba da ditadura, e na UFF, o teatro, foi uma das formas de resistência. Quando eu entrei para a faculdade a primeira vez, foi na UFRJ, no curso de comunicação, só que, 69, se não estou enganada, veio o AI-5, o 477, que esvaziou totalmente a UFRJ, e eu migrei, com outros estudantes na época um pouco mais velhos que eu, minhas lideranças no movimento estudantil da UFF. Muita gente foi pra UFF nessa época. E lá na UFF, através do DCE da UFF, chegou a ter uns 9 ou 10 grupos de teatro muito atuantes. E aí, junto com o Dema, uma figura maravilhosa que você conheceu, morro de saudade, nós começamos a fazer teatro no DCE (Diretório Central dos Estudantes), Brecht, Sartre, que era um modo da gente denunciar a ditadura, a gente queria falar do Brasil e não podia, mas os textos universais... João Siqueira já estava fazendo isso com outra linha também, foi a linha que na verdade eu tive o contato depois com o Dia-a-Dia, com o João, mas o primeiro grupo que eu participei foi o GRITE, era Grupo Independente de Teatro Estudantil, era o GRITE. Aí foi interessante, porque muita gente participou do GRITE, daqueles festivais da FETIERJ onde a gente encontrava diversos outros grupos, e cada um seguia um rumo, diferente, aos poucos. Teve gente que profissionalizou, continua fazendo teatro e tal, teve gente que continuou fazendo teatro amador, mas defendia. O Dema por exemplo era um cara, hoje entendo muito bem isso, porque ele era alto executivo lá do Bamerindus, ele tinha bom emprego, ele fazia teatro porque ele amava o teatro, e fazia a gente estudar muito, Dema que me apresentou Grotowski, grandes teóricos do teatro contemporâneo, aquele pessoal americano, a Judite Malina, Peter Brook, era muito estudioso. Teatro do absurdo, e tal. A gente fazia teatro antenado, pobre, no sentido que era tudo, era estudantil, mas foi uma grande experiência no DCE da UFF.

Participamos de muitos festivais, tivemos elogios de Michalski. Mas a ideologia, a questão política também complicava muito. Dificultava um pouco a questão do teatro. A ponto de o grupo ter terminado de um modo mais ou menos hilário: nós ganhamos um festival em Petrópolis ou Teresópolis, festival nacional, mas, naquela época nós éramos muito revolucionários, e essas premiações eram muito burguesas, ganhar prêmio, então que o prêmio era uma coisa da burguesia, então nós nos recusávamos, porque todos tinham os mesmos direitos, todos os participantes, então essa era a nossa teoria. Mas tá na cara que na hora em que éramos premiados, na verdade, todo mundo tem direito a ficar orgulhoso, de ter o reconhecimento pelo seu trabalho. Isso deu uma quizumba no grupo, o grupo se reuniu para decidir se iríamos fazer um protesto recusando o prêmio, ou se iríamos receber o prêmio. Eu morria de vergonha, hoje eu acho graças a Deus, sempre fui chamada de centrista, porque na hora H eu me encagaço, eu não tomo posição, eu disse que tinha de viajar, de ir embora, antes de tomar a decisão, disse: o que decidirem está decidido. Viajei, fui embora para o Rio antes. Mas, o grupo se esfacelou. Porque, uma parte começou a defender que achava que tinha que ganhar o prêmio, que não tinha nada demais, poxa, que o trabalho foi reconhecido, que isso era muito bom, e o pessoal mais xiita, achou que tinha que recusar o prêmio, e aí o grupo acabou. Anos depois eu encontrei muita gente, já trabalhando mais profissionalmente, e tal, o Dema continuou fazendo teatro amador do jeito que ele gostava. Fiquei muito triste quando ele morreu precocemente, ele morreu muito cedo. De um modo engraçado, meu primeiro contato com o teatro foi dentro da universidade e sempre com uma relação meio ambígua com essa questão da política, porque, embora fosse uma coisa criativa e boa de fazer, tinha um engajamento que era inevitável. Você estava naquilo ali ou estava na guerrilha. Então, é até engraçado, porque eu comecei a fazer teatro com Miguel, marido da Lelena, que era desse grupo. Então, os nossos colegas mais engajados na guerrilha, era como se a gente fosse um braço legal do negócio. Mas a gente era olhado meio de banda, esse pessoal mais sectário... Você conheceu isso, até dentro do PT. Núcleo de cultura era pessoal cereja no bolo. O contato com o João foi muito mais rico, porque o João sempre teve esse feeling para a questão do país, para a questão do povo, mas o João não era nada sectário. O amor dele pelo teatro era tão mais forte, que mesmo a gente sabendo de ele ser um cara militante, consciente, engajado, ele nunca, nunca tolerou nenhuma concessão no teatro dele pra princípios políticos, pra essa censura. E ao mesmo tempo, ele era um cara de uma consciência política muito grande. Então, o teatro com o João era uma experiência muito mais aberta, artisticamente, esteticamente. Então eu

aprendi também com o João, sabe, com o Dema, o Dema era muito estudioso, então ele colocava muito isso pra gente, os grandes autores, o que se fazia no teatro, a gente estudava, não sei o que, mas na hora era um engajamento muito grande, e eu sempre sentia essa certa ambigüidade, porque depois participei de grupo político engajado, secreto, essas coisas todas e sempre fui meio olhada de banda, eu era chamada de centrista, porque não tomava posição na hora H. Hoje eu sou chamada de centrista pelo pessoal da astrologia, quem é libriano, dizem que fica sempre em cima do muro. Hoje já fico mesmo, não tenho mais vergonha, porque eu morria de vergonha de ser centrista na política, porque era o maior pecado que você podia cometer, era ficar em cima do muro. Nós tivemos na nossa experiência no Dia-a-Dia, que o João era um cara extremamente coerente, agora o teatro dele, não tinha que ficar com censuras, com problemas para agradar o partido, ou para educar a massa, nesse sentido, entendeu, educar a massa entre parêntesis. Ter na verdade uma visão meio preconceituosa, meio moralista com o povo. Nós vivemos isso fazendo esquetes para o PT, eles diziam, mas isso não pega bem pra massa, sei lá, paternalista. E as coisas que eu aprendi com o João, eu sempre coloquei na minha vida. E dali também fui trabalhar com outros grupos, e acho que de certo modo a experiência que eu tive no Dia-a-Dia eu sempre de algum modo incorporei, mesmo no trabalho com outros grupos. Uma coisa mais independente em termos de criação, e, percebi isso... Quando era bom, interessante e tal, os diretores incorporavam, sem nenhum problema. E é isso... quando não está bom, o diretor diz que não está bom mesmo. Não tem nenhum mistério. E eu cada vez me convenço mais de que, pra você realmente fazer um bom teatro, um bom trabalho em teatro, tem que ser um trabalho de grupo, de construção. Os melhores trabalhos de teatro que nós temos no Brasil hoje, não é aquele negócio que sabe, comercialmente tu descola uma verba e contrata um elenco. É trabalho que vem de pesquisa, sabe? Aquele grupo do AMOC. Eu vi um espetáculo deles o ano passado que era sobre o conflito Israel Palestina, um trabalho maravilhoso, mas é um grupo que vem junto pesquisando há muito tempo. *Armazém*, é tudo companhia, gente, que tá ali. Tá ali estudando, trabalhando, formando... E o maior mestre, o Antunes (Antunes Filho), podia tá milionário. Podia tá milionário. Mas é... “Eu quero formar atores”. E aí, na maior integridade. E tem que ser assim. Acho fundamental. O grupo, o coletivo, ele se educa, ele experimenta, ele se desenvolve, leva tempo, é uma coisa que leva tempo. E é impressionante, como a gente vai olhando assim, de repente parecia que não tinha mais futuro pro teatro, tal. Quando tu começa a olhar os grandes trabalhos, os trabalhos realmente que dizem alguma coisa de novo, tal, são trabalhos de grupo.

Você vê que tem uma paixão pela coisa ali porque, senão a pessoa fica reproduzindo coisa pra sucesso garantido. Houve uma época, é uma coisa que eu esqueci de falar, porque a minha formação como atriz, como a sua, ela foi anterior, você chegou a cursar a Escola de Teatro inicialmente, a minha formação como atriz ela veio disso, da universidade, eu era aluna de história. Meu grupo de teatro era na maior parte pessoal das ciências humanas. Mas tinha pessoal de economia, tinha gente que era matemático e tal. E tanto é que nós não precisávamos na época da faculdade de teatro para a sindicalização. Eu sou sindicalizada acho que desde 1976, o sindicato é mais recente, a criação do sindicato. Então muita gente naquela época fazia teatro profissional sem nenhuma vinculação sindical. Muito mais tarde é que eu fui pra Unirio, porque aí é como eu virei professora de teatro. Eu fui pra Unirio porque eu já estava dando aula de teatro no município na escola pública, embora não fosse formada em teatro. Aí, só muito mais tarde é que eu fui fazer a Escola de Teatro da Unirio. E fui até pra regularizar uma situação, porque eu já dava aula, o salário era o mesmo que eu ganhava dando aula de história ou aula de teatro, mas, é, foi nesse sentido. Só que quando cheguei na Unirio, pensei: o curso de licenciatura não me interessa muito porque eu já pratico isso, já dou aula de teatro. Então comecei a fazer os outros cursos: direção, interpretação, mas foi curioso, fiquei meio chocada assim na Unirio, porque foi uma época em que os grupos de teatro estavam falindo...

P – Foi que ano isso ?

E – 86, acho que 86. E eu já era assim um remanescente, meio mastodôntica de grupo de teatro. Falavam assim, o Tá na Rua, tinha aquela fama do Amir (Haddad), mas a maior parte dos alunos tinha aquela idéia de virar ator individualmente, fazer muito sucesso na televisão, hoje ficou pior, mas poucos tinham essa experiência de grupo. E até em relação ao Dia-a-Dia tinha um certo desprezo. Eu lembro de um professor na Unirio que falou do João Siqueira, do Dia-a-Dia com respeito, Lauro Góes. Mas também foi naquela época, aquela reversão dos anos 70, a década dos yuppies. Nos anos 90 o negócio já tava meio diferente, e, impressionante, todos os meus colegas da Unirio que estão fazendo teatro hoje com relativo sucesso, formaram grupos. Mas não com essa solidez... Tem, tem assim, o Miguel Velinho, ele se dedicou, ele com os amigos dele no teatro de bonecos, com a maior qualidade de pesquisa, e faz, deve ter uns 20 anos, sei lá, 86, por aí. Mas era raro, na Unirio ninguém queria fazer curso de bonecos, e é uma grande injustiça,

porque é um teatro difícilíssimo, uma das coisas mais talentosas que a gente aprendeu com o João também é teatro de bonecos. Tem que ser ator pra caramba. Eu costumo dizer que o melhor ator da televisão é o Louro José (o papagaio do Programa da Ana Maria Braga). Eu não conheço a cara dele, mas sou doida pra saber, acho uma injustiça, não ter prêmio para o Louro José, ele dá de mil, é impressionante a criatividade do Louro José. E na Unirio tinha um único curso de bonecos que até acabou. O trabalho de grupo, ao contrário das pessoas que escolhem assim um caminho muito solitário, tem um aprendizado permanente. Eu tive a grande sorte na minha vida, que o tempo todo na minha vida eu sou, professora e aluna. Eu vejo a coisa sempre pelos dois lados, é muito bom. Porque aí você vê certas dificuldades de comunicação, quando você, caramba, nem o aluno às vezes consegue falar as coisas, onde é que está a dificuldade, e se o professor não percebe aonde que tá o nó, ele se mata e não desata o nó, entendeu? Então quando você vê os dois lados da coisa, eu to tendo isso muito com as minhas aulas de violão. Você aproveita muito mais a aula como aluna, aprende muito mais como professor. Porque a comunicação, para você dizer a dificuldade, se colocar, e meio que intuitivamente eu percebia isso mais claro, quando eu to aprendendo, que eu tenho mais, consigo dizer mais para o professor aonde que tá o que eu não to entendendo como que é, porque se o aluno tá intimidado não consegue nem dizer, dá o tal do branco, branco é cagaço, tu fica burra dum jeito... Branco é cagaço. Eu já, hoje em dia, eu tenho aquele negócio, ele me ensina uma coisa nova, ta legal, eu to tremendo por dentro, eu to nervosa, não vai sair... Deixa eu passar uma semana elaborando aquilo e tal, aí quando chega na aula seguinte, eu trabalhei aquilo, porque na hora assim, você fica tão abestalhada... E no lance do teatro que eu sempre achei legal é que é o único lugar onde você pode errar, e errar muito, e errar toda hora, e mesmo com a peça pronta tu continua errando, mas ninguém tem grilo, pra isso você ensaia. Porque tudo para as pessoas aparece assim, já nasceu pronto, lindo e maravilhoso. O ensaio é para isso. E numa escola então, é a melhor coisa do mundo. Eu me sentia muito puta porque a escola inteira, as autoridades, cagavam pra mim. Quando tinha um aluno que ia ser reprovado por todo mundo, todos os professores tinham aquele grilo né, vinha a mãe reclamar, porque o aluno foi reprovado em matemática, em português, me pediam pra dar nota para ajudar: tá vendo, até em artes cênicas ele não passou! Agora, também achava ótimo, por um lado, eu não ter de dar melega de nota nenhuma. Depois começaram a exigir. Sabe aquelas coisas horrorosas na escola, mas quando eu dava nota, dava nota legal. Me

sentia desrespeitada pelo pessoal da escola: faz uma “pecinha”... Eu tive diretora, que tirava o professor de artes, quando ia ter reunião na escola, então, o que ela fazia: não queria dispensar alunos, porque tinha essa história de mandar a criança pra casa mais cedo, e tal. Aí ela fazia reunião com a escola inteira e botava os professores de artes tomando conta das crianças. Eu não participava da reunião. Olha, eu ouvia cada elogio... Esse menino é burro, não aprende nada. Que tal no teatro? Fulano, eu passei pra você. Eu ficava morrendo de pena. O aluno chegava todo tímido na sala, pois é eu ficava com pena, sabe? Era um capeta que tinham passado pra mim. “Quer dizer que você foi passado pra mim?”

P – Mas então fazer aula de artes cênicas era como um castigo?

E – Era, pra se livrar daquele capeta que dava trabalho na escola. Gente, era uma loucura. Porque era um desprezo, era uma ignorância. Na verdade, ficava com pena, e ao mesmo tempo tu fica assim, atrapalha tudo, esse desconhecimento da própria instituição, dos seus colegas, ai, é uma coisa terrível. Eu até ando mais otimista agora, porque, cada vez mais, as pessoas estão tendendo a perceber que pode ser realmente transformador, que pode ser diferente. Embora eu continue com uma grande implicância. A arte, ela sempre foi transformadora, desde que o mundo é mundo, sempre foi necessária por ela mesma, e muda as pessoas mesmo. Por isso, a arte em educação é uma coisa maravilhosa, porque ela coloca, ela aguça a percepção, ela educa as pessoas de uma tal maneira, entendeu, não é pra transformar ninguém em artista não, ela educa as pessoas em geral. No trabalho de teatro com as crianças, você educa o aluno para perceber o espaço em volta, então você é capaz de entrar em qualquer lugar sem chamar a atenção, você refina o seu movimento. O aluno que faz aula de teatro, ele sabe se colocar dentro de um ônibus lotado, as pessoas não sabem! O cara é magrinho, ele se coloca no ônibus de um tal jeito que ele esbarra com todo mundo. Então, são coisas pequenas, do dia a dia, que educam as pessoas em geral. E tem valor em si mesmo, porque é bom, porque é bonito, porque é criativo. Então esse negócio também de educação pra menino burro, esse negócio de ONG, que, vamos botar pra dançar, pra fazer teatro... Porque que não bota pra fazer matemática também, entendeu? Porque que não pode ser com português ? Fica um abismo, sabe aquele abismo eterno, que a arte não tem valor? No inconsciente das pessoas, é o mesmo esforço, a minha experiência mostrou, os meus alunos, começaram a se interessar mesmo, gostar, eu tive aluno, de escola pública, que virou ator.

Isso pra mim é o maior orgulho. Eu trabalhei em escola pública, já no 2º grau, não tinha sala de aula, mas sempre trabalhei com Shakespeare na escola, Camões, porque não? Agora, aquele negócio de que, entendeu, porque aí você bota pra dançar, porque tem muita sacanagem. Eu vi em escola professor que pega assim o aluno, dança, dança de rua, é maravilhoso, street dance... Tem gente fazendo coisa muito boa e tem gente jovem com trabalhos muito bons, mesmo na escola, comendo o pão que o diabo amassou. Eu aprendi muito também dando aula porque eu tive de inventar muita coisa. Eu cheguei a dar aula, foi quando eu mais aprendi, me empurraram, porque isso aí já era desprezo total, professor vai ficando velho vai perdendo o posto. Mudavam na escola, diminuía as turmas e o professor tinha que trabalhar em outra escola. Aí me colocaram para dar aula para criança, criança de 6 anos de idade, que não sabia ler... Eu não tinha a menor experiência nisso. Mas eu inventei tanto, eu lembrei da *commedia dell'arte*. Se até analfabeto fazia teatro, porque eu não posso fazer para quem não sabe ler? Foi muito bom. Foi uma experiência que, o que eu aprendi daquilo eu continuei usando mais adiante até com aluno adulto que sabia ler. Lance de improviso, das situações... E outra coisa, o repertório, era todo de adulto, eu não tinha muita experiência. Teatro infantil que eu conhecia era do João Siqueira. De altíssima qualidade. Então, eu não tinha muita experiência de teatro infantil, de repertório. Eu também não tinha o livro, a possibilidade de pegar dos livros, ler, fazer historinha da Branca de Neve, essas coisas todas. Então, o que eu fazia: eu dava situações de adulto, mas situações que as crianças viviam. E foi surpreendente. As crianças pensam para caramba. O que eles expressavam do mundo deles, as cenas eram todas gaiatas. Eu só dava o roteiro. O enterro, era um velório, tá todo mundo chorando, e tem um assalto. Cara, olha, o que saía! Porque era da realidade deles. Uma, num botequim, tá lá o pagode rolando, não sei o que, tem um bêbado, e aí tão disputando a sambista, e aí tem o assalto. É um condomínio também. Aluno pra caramba, não é rede Globo, que a novela tem 200 personagens, papel pra todo mundo. Mas não tinha texto. Aí, ah, mas é impressionante como que a gente tem que ser criativo, e as crianças também. Eu pensei, um condomínio. É gente para caramba, tem personagem para todo mundo, era uma fala para cada um. Absurdo, você dar aula para 40 alunos! Como dar aula para 40 alunos? Era um absurdo. Professor, vai voz, vai tudo. E além da aula para 40 alunos, todas as outras turmas na sua porta, não tem porta na sala, e todas as outras turmas assistindo e curtindo. Então, coitados os professores, sabe, professor de arte na escola, ele pena. E ao mesmo tempo, é um professor querido, pra uns é um divertimento. Agora, cagam na tua cabeça. Eu na Deodoro comecei a fazer

assim: porque as pessoas inventavam sempre um jeito de não ter aula, uma comemoração qualquer. Mas o que é fácil: botam uns CDs, deixam as crianças trazerem os CDs do que quiserem, quase todos funk e tal, ficam no pátio dançando, e os professores ficam na sala dos professores, papeando, tomando café, e quem puder sai de fininho, foge legal. Aí, dia dos namorados, todo adolescente adora um dia dos namorados. Ah, Nilce, organiza aí! E aquelas coisas: “amar é...”, e aí as crianças desenham... Ta legal, então, dia dos namorados, vamos lá. Fazer um negócio com as crianças, e com os professores. Aí, peguei uma seleção de poemas Drummond, soneto de Camões, é, peguei um forró assim: “Eu escrevi uma declaração de amor, gravei no computador, mandei pela Internet, mas como até agora, você ainda não veio, me mande seu e-mail, que eu mando pela Internet.” Tenho a absoluta certeza que o aluno que teve a experiência de trabalho de teatro, aula, ele se transforma rápido. Tanto é que quando eu tinha assim alunos, que já tinham sido meus alunos e misturava com iniciantes, os que já tinham alguma experiência eles me ajudavam e assumiam, um monte de coisas já não precisava. Principiante chega atropelando tudo, selvagem. Às vezes com muita vontade, mas totalmente desregrado. E aí você vê de repente aquele aluno que começou assim ultra tímido, que nem aquele menino que começou a trabalhar com a gente, com o João, o Nelson. Lembra quando a gente fazia aqueles esquetes ainda, para o PT? Garoto vindo do interior, que a escola inteira debocha, cheia de preconceito com nordestino, e como ele se soltava. Transforma a pessoa, que assume mais, e fica criativa. Educa a percepção. A Sensibilidade. Percepção para corpo, conhecimento do próprio corpo. O que pode fazer com esse corpo, falar, a imaginação, tudo. Isso não é só no teatro. Já tive também colegas de artes visuais, de musica, maravilhosos. A musica e as artes visuais, por incrível que pareça, é mais fácil, mais fácil assim, nesse sentido, que qualquer criança desde cedinho ela pega o lápis, o pincel, não sei o que. O teatro é de uma complexidade danada. Porque ele reúne um monte de coisas. Agora, sensibilidade, mas tem também o pensamento. É muito legal para o aluno, ele mesmo começa a querer mais, aí ele começa a se interessar. A questão é: qual o lugar da arte/educação, uma coisa tão fundamental dentro do aparelho escolar. Qual esse lugar? E eu vi, por exemplo, foi uma experiência muito legal que totalmente se distorceu, aqui no Rio de Janeiro, a fundação dos Núcleos de Arte. Que o Núcleo de Arte, já foi uma coisa em decorrência dessa primeira leva de professores de teatro formados pela primeira vez pela Unirio. Porque a arte/educação, ela é prevista na legislação há anos. E o teatro, especificamente, é da Lei de Diretrizes e Bases de 70. Só que não existia, a

escola nunca tinha formado professor. Como é que eu virei? Eu fui a primeira professora oficial de teatro na rede pública. Porque? Eu reivindiquei isso, ao Saturnino Braga. Como? Eu era formada em história, dava aula de história, mas sempre pela minha ligação da UFF de trabalhar com teatro, eu desde que dava aula de história, comecei a fazer teatro com os alunos em sala de aula, sentia que funcionava mais, mas assim, era método meu de sala de aula. Então os alunos sempre curtiram muito, e fazia aos trancos e barrancos. Lembro de fazer teatro na Mangueira por exemplo, ia embora às 11 da noite, entendeu, porque queira e tal, sem apoio nenhum de ninguém. E era curioso, que já tinha também um professor de português fazendo um pouco disso. Mas trabalhava mais a leitura. Aí quando foi a eleição do Saturnino, do Brizola, esse pessoal que era do PDT, amigos meus, que fizeram teatro comigo na UFF, eram da assessoria, passaram a trabalhar para o governo Brizola. E eram lá da Secretaria de Educação, da Cultura, esse pessoal. O PT, acho que nunca governou o Rio de Janeiro. Só a Benedita. Mas o pessoal que era da secretaria de cultura e de educação era tudo brizolista. Aí eu escrevi uma carta, mandei uma carta para o Saturnino, um ofício, pedindo para dar aula de artes cênicas, dar aula de teatro. O salário seria o mesmo, não mudava nada na minha posição profissional, não traria nenhum preju.

P – Já existia essa função, de professor de artes cênicas?

E – Existia prevista na lei, mas não tinha de fato. Não tinha professor formado. A primeira turma de professor de teatro, de artes cênicas, foi formada em 95. Todos meus colegas de Unirio. Paulo Gianini, Mônica de Ruiz... Então este pessoal recém-formado da Unirio, a Liliane, que hoje chefia o departamento de artes da secretaria de educação, esses são os fundadores do Núcleo de Artes: Cecília Conde... Essas pessoas, recém formadas na Unirio, cabeça fresca, cheia de ideal, é que também, aquelas condições péssimas de trabalho que encontraram, porque pobre professor de arte na escola regular, é que fizeram uma pressão tal que criaram os Núcleos de Arte. Só que, deu tudo errado. A meu ver, porque, virou uma vitrine... o que acontecia: uma idéia meio de classe média. Que as crianças de classe média, elas tem uma aula regular, vamos chamar assim, uma aula careta entre aspas, aquela sala de aula de matemática, português, a arte, é uma coisa extra que rico pode fazer. Que vai depois pra aulinha de balé, aula de inglês, jiu-jitsu... Só que criança de escola pública, a realidade é outra, absolutamente. As crianças trabalham, a briga que eu tenho até hoje, é que não dá pra botar o dia inteiro na escola, já tentaram fazer isso, o Brizola tentou

fazer, só que essas crianças são fonte de renda. Naquela época, aquele desemprego danado do governo Fernando Henrique, a gente pagou com sangue aquela dívida externa. As meninas, fazem comida em casa, levam irmão menor pra escola, as mães tem três, quatro casamentos, não sei quantos filhos, as meninas tomam conta, entendeu, maravilhosas. Mas como você manter, de manhã então vai pra escola bonitinha, regular, e de tarde para o Núcleo de Arte. O Núcleo de Arte virou uma vitrine que não mostra a realidade, houve uma evasão imensa de alunos, porque são poucas as que podem ficar estudando, porque é um horário separado. Aí, o paradoxo: o professor de teatro regular na escola comum, atolado de aluno, morrendo pra trabalhar, sem condição nenhuma, mas tendo fundamental importância e no núcleo de arte, uma estrutura à parte, privilegiada, é totalmente diferente do regime que regula o professor da escola comum. E roubando aluno da aula regular. Porque o professor para permanecer no núcleo de arte, ele tem que ter aluno, não pode ser ocioso, tem um monte de professor ocioso, professor de violão dando aula para um aluno só, entendeu, agora o professor tem que garantir a vaga dele ali, muita indicação política, porque é indicação, como é que você para no núcleo de arte? Pergunta aos vereadores. E o professor tendo que bater de porta em porta nos lugares para trazer o aluno. Aí o professor que tinha uma matrícula na escola comum, muita gente fazendo o seguinte conchavo: eu vou levar os alunos daquela escola, levava, mas trazia no ônibus, controlando, quase que no laço lá pro núcleo de artes. Para facilitar a vida dele, ele muitas vezes estimulava aquele aluno a faltar à outras aulas, à aula regular, pra frequentar o núcleo de arte, arrumava um bom conchavo com a direção, ele também não trabalhava lá na escola, entendeu. Uma idéia que era muito boa, ela foi toda distorcida. Os professores de arte podiam viajar para participar de festivais, estrutura privilegiada. O que eu vim perceber, é que a politicagem atrapalhava tudo, e o essencial não era resolvido: a importância que é você ter aula de teatro dentro da escola, para aquela massa imensa de aluno que precisa, entendeu, pros pais, porque os pais também se transformam, cortam um dobrado. Eu tive situação assim: de uma mãe numa ignorância total, sem nenhum apoio da direção, o que pior, viu, da dona virar assim pra mim e dizer assim, que o filho dela tava cheio de problema um menino de classe media, que foi colocado na escola publica porque, crise econômica, aquela coisa, aluno muito difícil esse tipo de aluno, porque, ou ele não aceita de jeito nenhum essa “queda”, então ele se sente superior que os colegas e sacaneia tudo, primeiro que ele não ta acostumando a ver aula de teatro assim no pátio, naquela esculhambação. Na escola dele tinha auditório ou então, ele cai na putaria, aí ele tem uma degradação de aderir à promiscuidade,

à pobreza, é o aluno mais difícil. Aí a dona, na minha cara: “mas vem cá,” porque era um problema lá que eu chamei a dona, pedi pra mulher ir lá, “pra que serve isso, porque ele tem que fazer essa aula?” Aí eu respirei fundo, tinha que explicar tudo, como é que o governo ia gastar esse dinheirão para pagar o meu salário, porque existe uma lei. Uma coisa que você fica assim, você não vê da direção uma única atitude assim pra: “minha senhora, não se dispõe a assistir uma aula da professora pra ver como é que é”... Então você se sente sem nenhum respaldo. Um bom professor, e eu fui aprender isso muito tarde, porque eu era sempre muito na política, então eu achava, entendeu, que a gente fazia uma revolução e mudava tudo. É muito difícil. Eu fui aprender assim, com grandes professores que começaram a querer fazer e a levar suas coisas mesmo. Eu já levava, porque eu ia fazer a peça, ia tinha de levar. Perdi muita coisa da minha filha, tinha que levar pra escola, bola, materiais, pra poder fazer, porque quando eu entrei na rede mesmo, a gente era tão politizada: “não, porque o governo”... Eu lembro de uma história, uma das primeiras escolas que eu fui trabalhar, os professores fizeram uma vaquinha pra comprar um bebedouro, não tinha água para o professor tomar. Aí eu toda politizada, militante, trotskista: “Água! O governo tem que dar água! Porque até o escravo tem água!” Aí não participei, todo mundo me olhando espantado, toda revolucionária, anos de experiência que eles tinham, aí compraram o bebedouro. Mas depois que tinha água lá, eu ia tomar água. Todo mundo foi muito legal: “vai tomar água...”. Olha, depois de anos de ver aquilo, passar por aquilo, você vai... não é que você vai ficando menos revolucionária, vai vendo que as coisas são mais complicadas mesmo, então ou você estupra a escola, incendeia, ou você vai tentar meios de tornar o seu trabalho com resultado. Aí eu fui ver o trabalho da professora de artes visuais, que ela levava tudo: tinta, a tesoura...Porque senão, não acontece. Porque eu também fui muito combativa em escola, porque eu era do sindicato, aí você ainda tem uma estrutura por detrás que te dá algum lastro pra você reclamar, entendeu? Mas você sozinha fica também dando... Na verdade as coisas começam a funcionar um pouco mais quando você se desliga um pouco, nem tanto, nem tanto ao mar, nem tanto à terra, se você investe um pouco, vai ver . Se for texto você tem que rodar, pagar do seu bolso, é meio brabo. Agora, o resultado também, porque de outro modo, eu não conseguiria fazer 27 ou 28 anos de município. No estado, eu só me aposentei porque tinha um tempo, e tal, e tava uma brabeza de atravessar de noite, o tiroteio, essas coisa, mas eu daria aula até hoje com o maior prazer. E uma coisa também impressionante: você encontra uma barreira, uma resistência do aluno, porque eles na verdade poucas vezes viam as coisas acontecer de fato.

Aí quando você pega uma coisa que você começou e vai o processo todo... Tem tanto tipo de maluquice, até quanto tentam ajudar o professor ou mãe de aluno. O diretor: “Ah, você vai fazer aula de teatro, tem que ter cortina!” Ninguém imagina teatro sem cortina. Não, cortina, esquece, tem muito teatro que não tem cortina. Outra coisa: professora, diretora, crente que ta ajudando muito, até mãe, sabe aqueles estojinhos da Natura, aqueles batonzinhos de mostruário: “Olha o que estou te dando”. (Resposta) “Olha, a maquiagem, roupas, tudo isso, é depois, não precisa”. Aí todo mundo acha esquisito. Também não adianta você ficar muito explicando, ficar só no blá-blá-blá. A pessoa tem que fazer, tem que ver.