



UNIVERSIDAD DEL SOL
PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**POR UMA PEDAGOGIA BRASILEIRA DE TEATRO DE GRUPO: IRRADIAÇÕES A
PARTIR DO TEATRO DE CULTURA POPULAR**

JOSÉ RUDIMAR CONSTÂNCIO DA SILVA

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2022



UNIVERSIDAD DEL SOL
PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**POR UMA PEDAGOGIA BRASILEIRA DE TEATRO DE GRUPO: IRRADIAÇÕES A
PARTIR DO TEATRO DECULTURAPOPULAR**

JOSÉ RUDIMAR CONSTÂNCIO DA SILVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad Del Sol - PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Everson Melquíades Araújo Silva

Asunción, Paraguay

JULHO, 2022

Catálogo na fonte

S586p

Silva, José Rudimar Constâncio da.

Por Uma Pedagogia Brasileira de Teatro de Cultura Popular/ José Rudimar Constâncio da Silva. / José Rudimar Constâncio da Silva. — Assunção: Paraguai, 2022.

307 p.: il.

Orientador: Prof. Dr. Everson Melquíades Araújo Silva.

Tese (Doutorado) – Universidade Del Sol, Unades. Pós Graduação em Ciência da Educação, 2022.

1. Teatro de Cultura Popular. 2. Teatro de Grupos. 3. Pedagogia Teatral. 4. Irradiação Teatral Emancipadora I. Silva, José Rudimar Constâncio da II. Título.

CDD 792

Bibliotecária Márcia Maria Rodrigues da Silva, CRB4- 1754



**POR UMA PEDAGOGIA BRASILEIRA DE TEATRO DE GRUPO: IRRADIAÇÕES A
PARTIR DO TEATRO DE CULTURA POPULAR**

JOSÉ RUDIMAR CONSTÂNCIO DA SILVA

Aprovado com o grau: _____

Asunción, _____ de Julho de 2022.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad Del Sol - PY, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Banca examinadora

Professor Dr. Presidente da banca

Professora Dr.^a Segunda Componente da banca

Professor Dr. Terceiro Componente da banca

Dedico esse estudo ao querido mestre e amigo, Antonio Edson Cadengue [*in memoriam*], pois através de suas lições e incentivo, chego ao final desse doutoramento e entrego o resultado como contribuição para a historiografia do teatro brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, quero agradecer à minha irmã Maria, por cuidar de mim e de minha filha para que eu ficasse livre para trabalhar e estudar. Aos meus queridos sobrinhos, que estiveram sempre atentos para ajudar no que era preciso. À minha mãe querida, que cuidou da minha primeira educação e, através dela, fez-me chegar até aqui. A todos os meus irmãos.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador e professor doutor Everson Melquíades, por ter acreditado no meu trabalho e compartilhado seus conhecimentos durante todo o processo das disciplinas do doutorado, mas, sobretudo, o fato de ter sempre sido um incansável e atencioso orientador e que tem paixão pela arte/educação e pela arte popular, além do rigor que lhe é peculiar, acompanhando com profundidade a presente tese;

Ao professor doutor Daivyson Bandeira, pela tranquilidade, paciência, competência e solidariedade comigo, durante todo o processo do doutorado, na orientação do processo da construção das disciplinas, como nas orientações dos artigos e grande incentivo na pesquisa.

Às instituições que me conduziram a este processo de pesquisa: SESC Pernambuco, Ao presidente do SESC Bernardo Peixoto, Oswaldo Ramos, assim como a Antônio Inocência Lima, a querida Paula Lourenço, Cleide Pimentel e Ana Dias.

Agradecimento especial aos professores que ministraram as aulas, durante três trimestres, com muita competência, rigor, acolhimento e afeto.

Aos queridos funcionários do SESC Piedade, território de muito aprendizado e que de lá restou amigos e experiências inimagináveis. E, em nome de Talita Guedes e Edilson Pereira Duarte, saúdo todos e todas.

Aos amigos e amigas do meu atual território de trabalho, SESC Sede: Adriana Gomes, Ariele Mendes, Rita Marize, Naruna Freitas, Márcia Rodrigues, Pedro Teixeira, Tacio Russo, Izaias Trajano, Emanuely Arco Iris, Ana Freire, Karla Albuquerque, Eli Chaves, Rilma Araújo, Kátia Carreira, Ana Karla Rabello, Teresa Ferraz, Gilane Lima, Diego Lilioso, Viviane Gameiro, Valkiria Dias, Carminha Lins.

Aos amigos Leidson Ferraz (pela solidariedade, em partilhar seu material de pesquisa e afeto) e ao querido Igor de Almeida.

Às queridas amigas e guerreiras: Josineide Teotonia e Andreza Renata, pelas trocas e carinho desde o mestrado.

Aos amigos de sempre e de toda hora: Ana Júlia, Almir Martins, Didha Pereira, Sandra Santos, José Manoel Sobrinho, Cida Pedrosa e Romildo Moreira.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.

[*BRECHT*, 1982].

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo **compreender quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco**. Pretendeu investigar as irradiações provocadas pelo modelo de intervenção pedagógica, que foi englobada por um manancial de políticas, pedagogias e estéticas no Teatro de Cultura Popular do Movimento de Cultura Popular, por intermédio do processo de rompimento com os paradigmas educacionais tradicionais vigentes e a construção de uma nova ordem para a cidade do Recife, entre 1960 a 1964, e que chega aos nossos dias através dos grupos de teatro e que se constituiu numa pedagogia do teatro de grupo. O teatro/educação propagado pelo TCP esteve como agente de transformação, com o sujeito na emissão de raios contemplativos, dentro de uma realidade das pessoas da cidade do Recife e, logo em seguida, no Estado de Pernambuco, fundindo-se a partir de sua origem, donde surgiu um movimento artístico/educativo, responsável por produzir verbo, elocução, eloquência, ação e expressão, que impulsionou uma geração de analfabetos a rebelar-se da sua situação cultural, onde estavam subjugados em seus grilhões, impostos por uma aristocracia coronelista, levando estes a classificá-los, comumente, de “comunistas”, que, por suas ações contrárias aos interesses mercantis das oligarquias, representava uma afronta ao “*status quo*” do poder instituído. Nesta direção, acreditamos que a tese central do nosso estudo é compreender de que forma o Teatro de Cultura Popular sistematizou uma pedagogia de grupo, que defendeu a indissociabilidade das dimensões estéticas, políticas e formativas na sua práxis teatral e na sua relação de grupo, convertendo-se em um projeto de formação humana arrojada e radical, que se expandiu até hoje em vários grupos do teatro no Brasil, de forma consciente e ou inconsciente. Esta tese tem como base epistemológica, o Materialismo Histórico Dialético a partir da escola de Frankfurt, na ótica de Adorno e de Paulo Freire, através do Movimento de Cultura Popular. Trabalharemos com a abordagem qualitativa, através da técnica documental, compreendida através da Análise de Discurso de linha Francesa, tendo, como principal teórico, Michel Pêcheux. Este estudo poderá ser identificado de natureza descritiva e explicativa, uma vez que procurará avaliar os processos, o ambiente da aprendizagem e as relações entre os sujeitos com as práticas pedagógicas inovadoras irradiadas para os grupos de teatro em Pernambuco.

Palavras-chave: Teatro de Cultura Popular. Teatro de Grupos. Pedagogia Teatral. Irradiação Teatral Emancipadora.

RESUMEN

Esa investigación tuvo como objetivo general **comprender cuáles son las irradiaciones provocadas por la Pedagogía del Teatro de Cultura Popular a partir de los discursos de los grupos teatrales de Pernambuco**. Con eso, se investigó la existencia del fenómeno a ser denominado irradiación, decurrente de un estándar de intervención pedagógica que involucró un conjunto de políticas, pedagogías y estéticas en el Teatro de Cultura Popular unido al Movimiento de Cultura Popular, con la finalidad de insurgir contra estándares convencionales de educación y arte vigentes a partir de una perspectiva de comprometimiento. De ese modo, dichos grupos diseminaron acciones para la construcción de un nuevo orden para la ciudad de Recife, entre 1960 y 1964. En virtud de ese proceso, surgió un movimiento artístico/educativo. Delante de esos esclarecimientos, cabe registrar que la investigación se desarrolló respecto a los objetivos y características subordinadas a la Investigación Documental, una vez que los documentos que compusieron el *corpus* del análisis son fuentes primarias, y surgieron como fuentes esenciales para la coleta de los datos. En lo que concierne a los estudios realizados, ellos estuvieron comprometidos con la epistemología del Materialismo Histórico y Dialéctico, vinculado a la Escuela de Frankfurt, bajo las ópticas de Adorno (2021) y Paulo Freire (2011), y eso posibilitó diálogos con el MCP y el TCP. Cuanto a los procedimientos metodológicos, se adoptó el abordaje cualitativo, en conformidad con Minayo (2011), correlacionado a las naturalezas descriptiva y explicativa, Gil (2008). Cuanto a la temporalidad de realización de la investigación, se realizó un corte transversal, ya que las fuentes primarias fueron recogidas entre 2018 y 2021. Cuanto al método y las técnicas de análisis empleados, se buscó el Análisis de Discurso de línea francesa, de acuerdo con la formulación de Miche Pêcheux (2014), en faz del concepto de lo dicho, no dicho y el silencio. Su teoría forneció el soporte al estudio y análisis de un *corpus* documental, que comprendió un total de 16 (dieciséis) documentos del pasado (1976-2007), 16 (dieciséis) documentos del presente (2000-2022), designación dada por la investigación pertinente a los siguientes grupos teatrales: Teatro Hermilo Borba Filho, TTTTrês Produções Artísticas, Centro de Criação Galpão das Artes y Teatro de Retalhos. Los datos fueron organizados en cuadros descriptivos y analíticos, que permitieron su discusión basada en la teoría elegida. En lo que se refiere a los resultados, fue posible constatar la ocurrencia y existencia del fenómeno de irradiación, y dicha constatación provocó la conceptualización de ese fenómeno como constituido por distintas características, relacionadas con los conceptos de las Dimensiones Pedagógicas del Teatro de Cultura Popular – política, educativa y estética –, de manera indisociable y cuya correspondencia fue establecida con los conceptos de Educación y Pedagogía del Oprimido, con base en sus categorías como condición *sine qua non*. Son ellas: Autonomía; Emancipación; Pluralidad; Concientización; Dialéctica/Brechtiana; Desbarbarización; Diálogo; Interritorialidad; Esperanza; y Comprometimiento. Esos, por su vez, tomaron al discurso presente/ausente como fruto de la pedagogía del teatro de grupos correspondiente a la acción de los grupos teatrales investigados, de manera que posibilitó constatar la existencia de irradiaciones, en función de las correlaciones discursivas.

Palabras clave: Teatro de Cultura Popular. Teatro de Grupos. Pedagogía Teatral. Irradiación Teatral Emancipadora.

ABSTRACT

This research aims to **understand what irradiations are caused by the pedagogy of the Popular Culture Theater from the discourses of theater groups in Pernambuco**. For that purpose, we investigated the phenomenon to be named irradiation, which follows a model of educational intervention amid a set of policies, pedagogy and aesthetics in the Popular Culture Theater, linked to the Popular Culture Movement, with the purpose of rising against conventional standards regarding education and arts, from a social committed point of view, thus, spreading actions to create a new order for the city of Recife between the years of 1960 to 1964. From this process, a new artistic/educational movement arose. Considering these clarifications, it should be mentioned that the investigation developed following the goals and characteristics related to Documentary Research, once the documents, which formed the *corpus* to be analyzed, are of primary source, thus being essential sources for data collection. The studies performed on this research were committed to the epistemology of the Historical and Dialectical Materialism, linked to the School of Frankfurt, under the perspective of Adorno (2021) and Paulo Freire (2011), in accordance to the ideas of PCM and PCT. As to the methodological procedures, we adopted a qualitative approach, according to Minayo (2011); regarding the descriptive and explanatory nature, Gil (2008) and regarding the temporality of the research, a cross-sectional study was carried out, since the primary sources were taken from 2018 to 2021; the analyses methods and techniques employed follow the strands of the French Discourse Analysis of Michel Pêcheux (2014), regarding the silence and what has been said/unsaid. His theory supports the study and analysis of the documentary corpus, which beheld a total of sixteen (16) documents from the past (1976 to 2007); sixteen documents from the present (2000 to 2022), designation given by the research, belonging to the following theater groups: Teatro Hermilio Borba Filho; TTTTrês Produções Artísticas; Centro de Criação Galpão das Artes and Teatro de Retalhos. All data were organized in descriptive and analytical boards, allowing free discussion based on the chosen theory. As to the results: it was possible to determine the occurrence and existence of the phenomenon of irradiation, in order to conceptualize this phenomenon as being made of several characteristics related to the concepts of the Pedagogical Dimensions of the Popular Culture Theater: Political, Educational and Aesthetic inseparably and with well-established relations to the concept of Education and Emancipation and Pedagogy of the Oppressed, based on its characteristics as *sine qua non* conditions. They are: Autonomy; Emancipation; Plurality; Awareness; Brechtian/Dialectical; Unbestialization; Dialogue; Antiterritorial; Hopefulness; and Engagement. Those, in turn, made the present/absent speech, as result of the theater pedagogy of groups corresponding to the actions of the researched theater groups. Thus, it was possible to determine the existence of the irradiation phenomenon, as a function of the discourse correlations.

Keywords: Popular Culture Theater. Group Theater. Theater Pedagogy. Emancipating Theater Irradiation

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour objet de: comprendre quelles sont les irradiations provoquées par la Pédagogie du Teatro de Cultura Popular à partir des discours des groupes théâtraux de Pernambuco. Dans cette perspective, il a été étudié l'existence du phénomène dorénavant dénommé « irradiation », résultant d'un modèle d'intervention pédagogique, qui a impliqué un ensemble de démarches politiques, pédagogiques et esthétiques dans le Teatro de Cultura Popular, lié au Movimento de Cultura Popular, afin de s'insurger contre des modèles conventionnels en vigueur dans l'éducation et l'art, à partir d'un point de vue engagé. Par conséquent, ils ont promu et encouragé des actions pour la construction d'un nouvel ordre pour la ville de Recife, entre 1960 et 1964. Grâce à cette procédure, est né un mouvement artistique/éducatif. Pour compléter ces éclaircissements, il faut préciser que la recherche a été développée en tenant compte des objectifs et des caractéristiques liées à la Recherche Documentale, étant donné que les documents qui ont composé le corpus d'analyse sont des sources primaires, figurant comme source essentielle pour le recueil des données. En ce qui concerne les études réalisées, elles ont été engagées avec l'épistémologie du Matérialisme Historique et Dialectique, lié à l'Ecole de Frankfurt, sous l'optique d'Adorno (2021), et de Paulo Freire (2011), menant à des dialogues avec le Movimento de Cultura Popular et Teatro de Cultura Popular. Quant aux procédures méthodologiques, c'est la démarche qualitative qui a été adoptée d'après Minayo (2011); corrélative à la nature descriptive et explicative Gil (2008). Quant à la temporalité de réalisation de la recherche, on a opté pour la coupe transversale, étant donné que les sources primaires ont été prélevées entre 2018 et 2021; L'Analyse de Discours de pensée française, selon la formulation de Michel Pêcheux (2014), face au concept de dit, non dit et le silence a inspiré la méthode et les techniques d'analyses employées. Sa théorie a donné le support à l'étude et l'analyse d'un corpus documentaire, comprenant un total de seize (16) documents du passé (1976-2007); seize (16) documents du présent (2000-2022), désignation donnée par la recherche, elle concerne les groupes de théâtre suivants: Teatro Hermilo Borba Filho; TTTTrês Produções Artísticas; Centro de Criação Galpão das Artes et Teatro de Retalhos. Les données ont été organisées en tableaux descriptifs et analytiques, en permettant leur discussion selon la théorie choisie. En ce qui concerne les résultats: Il a été possible de remarquer l'occurrence et l'existence du phénomène d'irradiation, de manière à conceptualiser ce phénomène, constitué par des caractéristiques diverses. On a pu noter également les caractéristiques relatives aux concepts de Dimension Pédagogique du Teatro de Cultura Popular: Politique, Educatif et Esthétique de façon indissociable et dont la correspondance a été établie avec le concept d'Education et Emancipation et Pédagogie de l'Opprimé, en tenant compte de ses catégories comme condition *sin ne qua non*, qui sont: Autonomie; Emancipation; Pluralité; Conscientisation; Dialectique/Brechtien; Débarbarisation; Dialogue; Interritorialité; Espoir; et Engagement. Ceux-ci, à leur tour, ont rendu le discours présent/absent, comme fruit de la pédagogie du théâtre de groupes correspondant à l'action des groupes théâtraux recherchés. C'est de cette manière qu'il a été possible de constater l'existence d'irradiations, en raison des corrélations discursives.

Mots-clés: Théâtre de Culture Populaire. Théâtre de Groupes. Pédagogie Théâtrale. Irradiation théâtrale émancipatrice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorização da própria tese	169
Quadro 2 –	Teatro de grupo – séculos XX E XXI	171
Quadro 3 –	Grupos estudados	174
Quadro 4 –	Corpus do Grupo de Teatro Hermilo Borba Filho – Olinda	180
Quadro 5 –	Corpus do Grupo de Teatro TTTTrês Produções Artísticas - Jaboatão dos Guararapes	181
Quadro 6 –	Corpus do Centro de Criação Galpão das Artes de Limoeiro	182
Quadro 7 –	Corpus do Grupo Teatro Retalhos de Arcoverde	183
Quadro 8 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 1: Teatro Hermilo Borba Filho	190
Quadro 9 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 2: Teatro Hermilo Borba Filho	191
Quadro 10 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 3: TTTTrês Produções Artísticas ...	195
Quadro 11 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 4: TTTTrês Produções Artísticas ...	196
Quadro 12 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 5: Centro de Criação Galpão das Artes	197
Quadro 13 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 6: Centro de Criação Galpão das Artes	198
Quadro 14 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 7: Teatro Retalhos	200
Quadro 15 –	Descritivo do Corpus e Enunciados 8: Teatro Retalhos	201
Quadro 16 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 1: THBF	205
Quadro 17 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 2: THBF	206
Quadro 18 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 3: TPA	207
Quadro 19 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 4: TPA	207
Quadro 20 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 5: CCGA	209
Quadro 21 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 6: CCGA	210
Quadro 22 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 7: TR	212
Quadro 23 –	Descritivo de Recortes dos Enunciados 8: TR	212
Quadro 24 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 1	217
Quadro 25 –	Descritivo de codificação e recortes dos enunciados nas dimensões pedagógicas e em categorizações 2	217
Quadro 26 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 3	220
Quadro 27 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 4	220
Quadro 28 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 5	222

Quadro 29 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 6.....	222
Quadro 30 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 7.....	224
Quadro 31 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 8.....	224
Quadro 32 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 9.....	226
Quadro 33 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 10.....	227
Quadro 34 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 11.....	224
Quadro 35 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 12.....	229
Quadro 36 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 13.....	231
Quadro 37 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 14.....	231
Quadro 38 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 15.....	233
Quadro 39 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 16.....	233
Quadro 40 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 17.....	235
Quadro 41 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 18.....	236
Quadro 42 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 19.....	237
Quadro 43 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 20.....	238
Quadro 44 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 21.....	240
Quadro 45 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 22.....	240
Quadro 46 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 23.....	242
Quadro 47 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 24.....	242
Quadro 48 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 25.....	245

Quadro 49 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 26.....	245
Quadro 50 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 27.....	246
Quadro 51 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 28.....	247
Quadro 52 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 29.....	249
Quadro 53 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 30.....	249
Quadro 54 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 31.....	251
Quadro 55 –	Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 32.....	251

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Espectáculo AVOAR. Apresentação em Teatro de Santa Isabel, 1987, TTTês Produções Artísticas (Jaboatão dos Guararapes)	150
Figura 2 –	Os fuzis da senhora Carrar. Teatro Hermilo Borba Filho (Olinda)	151
Figura 3 –	O Peru do Cão Coxo, de Ariano Suassuna. Centro de Criação Galpão das Artes (Limoeiro)	253
Figura 4 –	Cortejo Riso Interior. Teatro de Retalhos (Arcoverde)	276
Figura 5 –	<i>Trupizupe</i> , apresentação em São José do Rio Preto, 1982. TTTês Produções Artísticas (Jaboatão dos Guararapes).	284
Figura 6 –	Centro de Criação Galpão das Artes (Limoeiro)	285
Figura 7 –	Cortejo Riso Interior. Teatro Retalhos (Arcoverde)	285
Figura 8 –	<i>Pluft, o fantasminha</i> . Teatro Hermilo Borba Filho (Olinda)	286

LISTA DE SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
AD	Análise de Discurso
CCGA.....	Centro de Criação Galpão das Artes
CEPE	Companhia e Editora de Pernambuco
CIA	Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade
CONFAEB	Confederação de Arte/Educadores do Brasil
CONFENATA.	Confederação Nacional de Teatro Amador
CPC.....	Centro Popular de Cultura
ETARC	Equipe Teatral de Arcoverde
EUA.....	Estados Unidos da América
FAEB.....	Federação de Arte/Educadores do Brasil
FBTA.....	Festival Brasileiro de Teatro Amador
FENATA	Federação Nacional de Teatro Amador
FETEAPE	Federação de Teatro de Pernambuco
MCP.....	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MINC.....	Ministério da Cultura
PCB.....	Partido Comunista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PTB.....	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN.....	Partido Trabalhista Nacional
RCAA	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SESC.....	Serviço Social do Comércio
SESI.....	Serviço Social da Indústria
TAP.....	Teatro de Amadores de Pernambuco
TCP	Teatro de Cultura Popular
TEC.....	Teatro Experimental de Cultura
TEP	Teatro dos Estudantes de Pernambuco
THBF	Teatro Hermilo Borba Filho
TPA.....	TTTrês Produções Artísticas
TO.....	Teatro do Oprimido
TOTR.....	Teatro Retalhos
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNADES.....	Universidade Del Sol

UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. MARCO TEÓRICO	29
2.1. A Escola de Frankfurt.....	32
2.1.1. <i>Educação e Emancipação em Theodor Adorno</i>	35
2.1.2. <i>Paulo Freire: o oprimido e o opressor em estado de libertação</i>	43
2.1.3. <i>Irradiação e seu contexto</i>	50
2.1.4. <i>Um diálogo irradiador: Adorno e Freire, numa Práxis Educacional e Teatral Emancipadora</i>	63
2.2. Irradiação Teatral Emancipadora	65
2.3. Por uma pedagogia do teatro de grupo: uma compreensão a partir do Teatro de Cultura Popular.....	74
2.4. Pedagogias que não tem tempo, nem espaço e, que irradiam e fomentam outras Pedagogias	104
2.5. Diálogos: Utopia e Experiência.....	124
2.6. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral de Grupo.....	136
2.7. Pêcheux na Análise de Discurso	146
3. METODOLOGIA.....	152
3.1. Tipo de Pesquisa: Pesquisa Documental	156
3.1.1. <i>Abordagem Qualitativa</i>	159
3.1.2. <i>O Caráter Descritivo</i>	163
3.2. Método de Coleta de Dados	165
3.3. Método de Organização dos dados.....	168
3.4. A Mostra: o corpus de análise	179
3.4.1. <i>Análise de Discurso</i>	183
3.4.2. <i>Analítico</i>	214
4. ANÁLISES DOS DADOS E RESULTADOS	254
4.1. A Manifestação do Dito, do Não-dito e do Silêncio: a Discussão com os documentos do Teatro Hermilo Borba Filho.....	255
4.2. A Manifestação do Dito, do Não-dito e do Silêncio: a Discussão com os documentos da TTTrês Produções Artísticas.....	258
4.3. A Manifestação do Dito, do Não-dito e do Silêncio: a Discussão com os documentos do Centro de Criação Galpão das Artes.....	261
4.4. A Manifestação do Dito, do Não-dito e do Silêncio: a discussão com os documentos do Teatro de Retalhos	264
4.5. Fenômeno Irradiação: diálogos convergentes entre Adorno, Freire, Pêcheux e os objetivos dessa pesquisa.....	267

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	277
5.1. Conclusão	278
5.2. Recomendações	282
APÊNDICE A	303

1. INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado às particularidades em relação à minha trajetória pessoal e profissional, em relação à empatia com o objeto de investigação, onde tenho realizado estudos e pesquisas acerca do Teatro de Cultura Popular – **TCP**. Vale destacar que o mesmo fora ligado ao Movimento de Cultura Popular – **MCP**. Elemento que direcionou, com um “paradigma” significativo, grande parte de minhas atividades acadêmicas, devidamente atreladas à minha trajetória artístico-formativa em âmbito informal e formal junto à incursão registrada no mundo acadêmico em nível de graduação, especialização, mestrado e, por fim, repercutindo em estudos, frutos do dinamismo e inquietação, com que passei, em tempo, a compartilhar esse legado, através da publicação de artigos, livros como também de comunicações em eventos acadêmicos, no sentido de solidarizar as inquietações e busca por responder a perguntas que nortearam de sobremaneira a minha história, de tal forma que passei a sistematizar o fruto daquelas buscas e outras que ainda povoam o meu desejo, que não se esgota. E é neste sentido que me adjudico à pesquisa deste movimento cultural, que me irradia até hoje.

É prudente situar alguns marcos temporais que auxiliarão aos leitores dessa tese de doutoramento, no sentido de entenderem a que contextos sociais, políticos e culturais procurarei situar o ponto ao qual hoje me encontro – na investidura para a construção dessa tese no curso de Ciências da Educação, em caráter de Doutorado Acadêmico, ofertado pela “*Universidad del Sol*” – **UNADES**, em “*Asunción*”, no “*Paraguay*”, em parceria com o Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade – **CIA**.

Assim, cabe determinar o ano de 1965, um ano após o “Golpe Militar no Brasil”, quando ocorreu o meu nascimento. Na sequência, no ano de 1978, dei meu ingresso no mundo do teatro, a partir das ações desempenhadas pela Igreja católica, que promovia, via de regra, ação crítica frente ao cenário de exceção, no que concerne à liberdade de expressão, promovendo uma ação contestatória por ações explícitas outras vezes, de modo subliminar, dada à forte repressão vivida à época. Este quadro despertou a necessidade de forte militância, havendo, por isso, a necessidade de que agentes em prol da reestruturação social e em favor do restabelecimento de direitos políticos fossem engajados. Estas constatações tornaram o quadro de cerceamento uma matéria-prima para fomentar ações de jovens inquietos e, também, descontentes, a fim de que assumissem uma postura, também, de enfrentamento. E o movimento teatral forjou um pelotão engajado, aliando suas ações às concepções do **Movimento de Cultura Popular – MCP**. Logo surgiu a face dessas concepções engajadas no

formato teatral, seguindo os passos do teatro efetivado pelo **Teatro de Cultura Popular – TCP**, momento em que não pude desfrutar desse processo multifacetado e calcado em sólidas concepções democráticas, muito embora tenha chegado translúcido, irradiando as minhas práticas pedagógicas no teatro que optei em realizar desde o início de minha carreira até os dias de hoje.

O teatro/educação possibilitou sentido e transformou a minha vida no aspecto cognitivo e social. Acredito no poder da arte como forma de conhecimento humano, historicamente construído na forma como este binômio se processou em mim, transformando a minha realidade, levando-me a patamares acadêmicos: a especialização em ensino da arte, promovido pela UFPE, na qual desenvolvi a pesquisa “*Circo Social: a experiência da escola pernambucana de circo*”. Nela, investiguei a arte/educação enquanto processo catalisador por intermédio do circo, retirando crianças, adolescentes e jovens da situação de vulnerabilidade social.

Em razão dessas experiências, meu horizonte de pesquisa norteou a dissertação de mestrado, um ícone de militância e educação no estado de Pernambuco: **O Teatro de Cultura Popular (TCP), ligado ao Movimento de Cultura Popular (MCP)**. Esta iniciativa visava desconstruir as ações que obnubilaram por muito tempo sob o tapete da história (seja do teatro brasileiro, seja da sua efetiva participação na história da educação em artes do país), posto que, sob o governo militar (desde 1º de abril de 1964 até 15 de março de 1985), sabia-se muito pouco sobre a trajetória deste grupo, o que representa reconhecer que seu pensamento, práticas educacionais e artísticas sofreram a classificação pelo Estado como uma insensatez “comunista”, então, marcada pelas sombras que insistiam em ocultá-las e em descaracterizá-las. No entanto, as classificações com fins de segregacionistas resistiam através da pastoral da “Teologia da Libertação” e dos movimentos de resistência, a exemplo do Teatro Amador, durante toda a ditadura militar imposta ao Brasil, neste período de obscuridade.

No Teatro de Cultura Popular, a representação sociopolítica-estética-cultural da realidade produzida individual e coletivamente nos anos 60 do século passado, no Recife e em Pernambuco, mas que irradia o movimento teatral até hoje, por ser uma prática em que a educação, lembrando um termo caro a Paulo Freire, “**continua a ser o exercício da liberdade**”. Foi um processo de educação, que, em âmbito nacional, garantiu seu lugar na história do teatro de grupo brasileiro e na história da pedagogia do teatro e da arte/educação.

Salientem-se, aqui, as dificuldades que se encontraram para esta pesquisa, devido à carência de análises para atender a um olhar acurado na trajetória desse grupo, tanto quanto à ocorrência da sua **importância**, além da interface, como outros aspectos educacionais,

culturais, políticos e estéticos, no estudo de um grupo de teatro. Releve-se também: são poucos os estudos desenvolvidos em relação ao TCP. Além disso, faltam análises mais específicas pelo viés pedagógico e de inovação da Pedagogia do Teatro que se decodifica, de várias formas, como: Teatro/Educação, Teatro/Pedagógico, Teatro/Comunidade, Teatro/Escola, Teatro/Grupo, entre outras nomenclaturas que serão aqui explicitadas.

Por fim, saliento ter publicado vários artigos, organizado vários livros, além de ter publicado o resultado da especialização em Ensino das Artes, com o título **Circo Social: a experiência da Escola Pernambucana de Circo**, financiado pelo Funcultura-PE, dispositivo de política pública de Estado para o fomento; e, fora publicado o resultado do mestrado em Ciências da Educação, com o título: **Teatro de Cultura Popular: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960 -1964), com financiamento da CEPE – Companhia e editora do Estado de Pernambuco**.

O objeto dessa pesquisa, Pedagogia do Teatro de Grupo, fez-se presente no cotidiano do pesquisador, dando-lhe suporte para desempenhar a função de pesquisador social. Nessa direção, realizou-se, também, a pesquisa do nível do **Estado de Conhecimento**. Percebendo-se a escassa literatura do objeto de estudo, nesse caso, buscou-se em forma de tese, dissertação, monografia e artigos. As primeiras buscas ocorreram no site GOOGLE ACADÊMICO, que permite visualizar muitas pesquisas na área de Pedagogia do Teatro, chegando a obter 154.000 estudos. No repositório de teses, percebe-se 157 mil, entre teses e dissertações, o que nos parece serem áreas bastante procuradas e investigadas. Percebe-se, ainda, que este site engloba muitas pesquisas de outros repositórios, como ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – <http://portalabrace.org/1/index.php/inicio>; e CONFAEB – Confederação Brasileira de Arte/Educadores do Brasil – <http://faeb.com.br>; no Google Acadêmico- <http://scholar.google.com.br/>.

Ao destacar “O Movimento de Cultura Popular”, pode-se encontrar em torno de 1.890 estudos, sendo que, deste total, somente cinco estavam indiretamente ligados ao objeto aqui estudado. Porém, o que buscamos pesquisar em relação ao TCP é totalmente novo, mas as investigações a seguir nos darão suporte para chegarmos aos desvelamentos necessários para a nossa arguição, são elas: **Nossos “ancestrais” de rua: um princípio de revisão da história do teatro de rua brasileiro, ampliando o olhar para a cena nordestina; Experimentalismo e Politização na Dramaturgia Brasileira da Década de 1960: do Seminário de Dramaturgia no Teatro de Arena à Peça Mutirão em Novo Sol; O Teatro de Cultura Popular em três atos: articulações entre o teatro e a política em Pernambuco**

(1960-1964); Teatro de Cultura Popular na Pauta: A Recepção da Prática Teatral do TCP na Imprensa do Início dos Anos 1960.

Na revisão da literatura, consegue-se encontrar vários trabalhos que estão citados ou elencados nas Referências Bibliográficas. Todos estavam ligados ao movimento político ou ao movimento educacional, diferentemente de nossa proposta, voltada para o trabalho de um grupo de teatro que se propôs a desenvolver políticas educativas, culturais e estéticas, por meio da pesquisa, da investigação e do diálogo com a cultura popular, promovidos por intelectuais e trabalhadores dos setores populares.

Nesse sentido, esta pesquisa é a continuação do estudo que se iniciou no mestrado, e, agora, se aprofunda, através do doutoramento, um campo fértil de revelações acerca das contribuições geradas pelo Movimento de Cultura Popular, no que diz respeito às pedagogias, onde poderá contribuir para uma sistematização de uma pedagogia do teatro de grupos e de como essas pedagogias refletiram e refletem nos grupos de teatro no seu momento histórico e como chega até os grupos teatrais de hoje.

Vivemos tempos difíceis. Tempo de crise moral e ética, principalmente no Brasil, onde a educação é relegada a último plano, desconfigurando os avanços e os equilíbrios que acreditávamos ter tido, ou de ter podido transformar pessoas nos tempos em que vivemos. E quem sabe, até ter tido regulado formas para que os nossos descendentes pudessem usufruir de uma educação integral, do homem para vida em sociedade, percebendo-se inteiramente a si e ao outro, interagindo criticamente no mundo. Mas o que se vê são retrocessos, culminado em mais de quatorze milhões de analfabetos e outra grande parte da população de analfabetos funcionais, gerando um desequilíbrio aterrorizante nas camadas sociais mais pobres da nação brasileira.

Obrigo-me, enquanto historiador, a buscar, na origem, o que, no princípio, deu forma, fundamento às condições primeiras da prática educacional, ao que chamamos de arqueologia (estudo dos vestígios). É importante irmos até a Grécia e aprofundar com a sua ideia de educação e entre as linhas e sobrelinhas escritas nos alfarrábios da história, na memória e nas vozes dissonantes de um passado bem distante, ecoá-las entre nós e nas instituições formais, não formais e informais, na materialização de pedagogia, no sentido global do homem, pensando este: na matemática, na geografia, aritmética, esportes, artes, política, filosofia e ética. O homem sendo educado para o mundo e o mundo inserido nele. Nesse sentido, os gregos pensaram uma educação total, global, estando o homem a serviço de sua própria

humanidade (os homens gregos), como na Paideia¹ ocorrida século V a.C.

Somos herdeiros de nossa cultura e somos responsáveis de transmiti-la oralmente, cientificamente e artisticamente, através de códigos, símbolos e signos, tornando-nos herdeiros de nossas leis, de nós mesmos, da vida que cultuamos, da cultura que imprimimos de nosso *DNA* e do que nos rodeiam e nos implicam diretamente e indiretamente.

Nesse contexto, precisamos viver com o outro, precisamos doutrinar nossos modos de viver e conviver a partir de paradigmas pedagógicos. Daí, estaremos construindo, forjando, inventando o nosso viver, a nossa cultura. A isso tudo denominamos Educação. Evidentemente, o ato de aprender e de ensinar surge por necessidade da sobrevivência.

Desde os nossos primórdios, a educação surge como necessidade total de comunicação, de se inteirar, de se comunicar para poder existir, para poder construir. Destas primeiras aprendizagens, baseadas na observação, o homem constrói seus ritos, seus deuses, suas danças, suas interpretações, seus universos, suas artes. O homem inventa a si mesmo, reinventa-se, constrói-se e reconstrói-se. Nessa direção, buscamos Saviani, que afirma que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Acredita-se que somente no diálogo o processo educativo se efetiva. Daí o ato de produzir se transforma em aprendizagem. Aprender a aprender deveria ser o mote da educação e não o ensinar. Ensina-se muito e se aprende muito pouco, porque o foco não está concentrado no ato da aprendizagem. O diálogo não acontece no autoritarismo: a própria palavra o inibe, a inter-relação é de fundamental importância para que aconteça a simbiose dialética.

Nosso estudo foi planejado nas pedagogias, necessariamente na pedagogia do teatro, pedagogia do teatro de grupo, teatro/educação, ensino e aprendizagem do teatro. Várias são as nomenclaturas que nos remetem a esta forma de aprendizagem e da interlocução entre a educação e o teatro, e, para isso, buscou-se em alguns estudiosos preciosos a esta pesquisa, como: Paulo Freire (2011); Theodor Adorno (2021); Ana Mae Barbosa (2010); Saviani (2011); Ingrid Dormin Koudela (1992); Bertold Brecht (1967); Everson Melquíades (2010);

¹ Para o mundo ocidental é na Grécia no século V a.C., com os Sofistas e depois com Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles que o conceito de educação alcançou os postulados filosóficos gregos. JAEGER, Werner em Paideia – A Formação do Homem Grego, 2013.

Fernando Azevedo (2016); Deivyson Bandeira de Moura (2017). E, através das outras interlocuções: como em teses, dissertações e artigos, com estudos científicos que dialogam com o objeto de estudo aqui evidenciado.

A metodologia foi trabalhada com a Pesquisa Documental, a partir da Abordagem Qualitativa, da Técnica da Análise Documental e por meio das manifestações que cada uma delas expressa frente à classificação teórica decorrente dos estudos realizados nessa investigação, que assinala: “O sujeito pechetiano é construído na/pela história, interpelado pelo inconsciente e assujeitado pela ideologia, que o faz ter a ilusão de ser o centro e origem do dizer. Entretanto, o sujeito é produto da interação com o Outro, e não polarizado no ‘eu’ ou no ‘tu’” (LAMPOGLIA, 2012, p. 37-38).

Nessa perspectiva, essa investigação conseguiu alinhar o conceito do dito, do não-dito, do silêncio da experiência histórico-ideológica obtida e transmitida por estes grupos de teatro, que deixaram seu legado e que irradiam essa teatralidade emancipadora até hoje. Sobretudo, pois, só através deste fenômeno, foi possível que esse ideário ideológico atravessasse o tempo e o espaço e chegasse de forma consciente e/ou inconsciente na formação das ações destes coletivos de teatro. “Na verdade, o dito se manifesta no discurso explícito em sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado”, que carrega suas contradições, numa “justaposição de homogeneidades contrastadas” (PÊCHEUX, 2014, p. 165). Assim, o sentido não se limita ao que é dito nem, também, ao que não foi dito, escondendo-se nas frestas do que foi dito, como o Silêncio, muitas vezes impostos ideologicamente, como também pela vontade própria do sujeito.

As implicações do dito, do não-dito e do silêncio já se comprometem ideologicamente quando o discurso representa o que de pior existe na sociedade, reverberando na forma da dominação e de alienação. Logo, o opressor será o comandante do discurso. Todo discurso é carregado de ideologias e muitas coisas ficam no implícito, mascarando a realidade.

Reforça-se, ainda, o **dito**, o **não-dito** e o **silêncio**, tendo em vista estarem incluídos na Análise de Discurso prevista por Pêcheux. Para essa constatação a epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, associada à teoria de Adorno e Freire, consiste na existência das dimensões Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular: Político, Educativo e Estético, desse processo histórico do MCP/TCP e sua irradiação em outros grupos, emergindo, assim, dessa pesquisa, as categorias: Autonomia; Emancipação; Pluralidade; Conscientização; Dialético/Brechtiano; Desbarbarização; Diálogo; Interterritorialidade; Esperançar; e Engajamento, que forneceram, ao teatro de grupos, meios para dar consistência à Irradiação Teatral Emancipadora.

O teatro/educação se localiza desde o século XVI no Brasil. O teatro proposto pelos jesuítas² esteve aliado à catequese, utilizando-se de diversas linguagens e formas para a doutrinação dos povos originários (indígenas), aqui escravizados pelos Portugueses. Este ensino esteve a serviço do teatro como meio, como ferramenta para a dominação e aculturação, escravização e subjugação dos povos nomeados pelo dominador de indígenas, por um período muito longo, iniciado em 1549 e findado em 1754, quando da expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal.

Outro marco da Arte/Educação só aconteceria em 1816, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, onde se instala “uma ação estatal neste campo, ganhando certa relevância na escola elementar o ensino do desenho geométrico”.

Só a partir de 1940, percebe-se certa representatividade nas escolas, pois o que se via antes era o “teatro/educação” como uma pedagogia tradicional, sendo subutilizado em datas cívicas, ou em comemorações de datas comemorativas, tirando todo o significado dos conteúdos da pedagogia do teatro. Nesse contexto, dialogamos com Santana, quando expõe sobre os avanços dos anos de 1940:

[...] quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um status novo, passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo [...]. As primeiras práticas de teatro/educação surgiram junto às escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, disseminando-se aos poucos em colégios experimentais, escolas de magistérios etc.[...] (SANTANA, 2002, p. 248).

Por mais equivocada que tenha sido a compreensão desta pedagogia pelos professores brasileiros, além da forma de como os contrários (tradicionalistas) manipularam-na e deturparam-na para que não houvesse uma abrangência, mesmo assim, a proposta de John Dewey, através de Anísio Teixeira, apresentou-se como um novo olhar para as artes no Brasil. Dessa forma, irradiou positivamente para outras décadas, servindo como estudos profícuos que alimentaram grandes compreensões e transformações intelectuais nas artes brasileiras.

O MCP (Movimento de Cultura Popular) foi um dos movimentos de muita importância, de caráter ideológico, através da Arte/Educação, na década de 1960, no sentido de ter organizado um manancial de políticas, pedagogias e estéticas, por intermédio do

² A Companhia de Jesus (em latim: *Societas Iesu*, S. J.), cujos membros são conhecidos como jesuítas: é uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo bascoíñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Inácio de Loyola. A Congregação foi reconhecida por bula papal em 1540. É hoje conhecida principalmente por seu trabalho missionário e educacional. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_de_Jesus. Consultado em: 01 ago. 2018.

processo de rompimento com os paradigmas educacionais tradicionais vigentes e a construção de uma nova ordem para a cidade do Recife, entre 1960 a 1964, liderados por Paulo Freire, Germano Coelho, Anita Paz Barreto e o então Prefeito do Recife e em seguida Governador do Estado de Pernambuco, Miguel Arraes, além de inúmeros intelectuais e, principalmente, do povo menos favorecido (CONSTÂNCIO, 2015).

Cabe destacar, em síntese: **O TCP** construiu um fazer teatral de caráter ideológico e de legitimação política, tendo como foco a formação do homem brasileiro. O propósito era alfabetizar as massas, não somente ensinando-lhe a decodificar as letras, mas mediando as possibilidades do conhecimento de códigos, de símbolos, de signos e das relações entre as letras e as artes, constituindo-se num complexo processo de teatro/educação não formal. Com isso em vista, a pesquisa já realizada conseguiu responder à seguinte pergunta-chave do projeto de mestrado, defendido no ano de 2015, na Universidade da Madeira-PT: **Será que a práxis do Teatro de Cultura Popular se configurou como inovação pedagógica no campo da pedagogia do teatro?** A análise provou que sim. O TCP desenvolveu uma pedagogia teatral completamente nova e criou um teatro político, pedagógico e estético de forma indissociável. Esse grupo construiu, não apenas na cidade do Recife, mas em todo o estado de Pernambuco, um teatro comprometido com o povo e com a sua cultura; rompeu com os paradigmas vigentes e se estabeleceu como uma nova realidade, reverberando para todo o Brasil (CONSTÂNCIO, 2017, p. 197-201).

Coube, nesta problematização do doutoramento, deter-se ao nosso objeto de pesquisa, retomar esse caminho, contudo, consciente de que há muito por fazer, estudar e pesquisar, é que se intenciona a dar respostas a outras questões e a várias indagações que se seguirão a partir da pedagogia do teatro advinda do grupo de Teatro de Cultura Popular, de maneira que a linha de pesquisa *Currículo, Ensino e Sociedade* se apresentam como fonte a estes questionamentos. Diante da trajetória de militância aqui delineada e das produções acadêmicas já elaboradas nas vozes ativas e silenciadas do passado, deter-me-ei, nesse estudo, à questão que me impulsionou à problematização dessa nova pesquisa.

Inicia-se por buscar um significado para a palavra **irradiação**³, que, na verdade, será a condutora desse estudo de tese em doutoramento. A palavra em questão traz no seu bojo um substantivo feminino, entre a ação de irradiar e de irradiar-se, dando sentido para a análise do

³ Significado de Irradiação: substantivo feminino Ação de irradiar, de ser irradiado. Emissão de raios luminosos ou caloríficos. Expansão de luz que cerca os astros e os faz parecer maiores do que na realidade são. Exposição à luz ou a outras formas de radiações. [Figurado] Propagação, difusão: irradiação de um programa radiofônico. Irradiação dolorosa, propagação de uma dor, partindo do seu ponto. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. Edição. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

problema de pesquisa que se materializa na seguinte pergunta: **Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?** E para responder a esta pergunta central, corporificou-se, da mesma forma, 3 (três) questões norteadoras para impulsionar essa pesquisa: **Quais as irradiações teatrais emancipadoras nos discursivos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco? Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco? Quais as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do Silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco?**

A pesquisa que se apresenta com o título de **“Por Uma Pedagogia Brasileira de Teatro de Grupo: irradiação a partir do Teatro de Cultura Popular”**. Com o objetivo geral de **Compreender⁴ quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco**. E para efetivar o objetivo em questão, trabalhou-se com os seguintes Objetivos Específicos:

- Identificar⁵ as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco;
- Identificar⁶ os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco;
- Descrever⁷ as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco.

O teatro/educação propagado pelo TCP esteve como agente de transformação, como sujeito na emissão de raios contemplativos, dentro de uma exposição cartográfica, fundindo-se a partir de sua origem, donde surgiu um movimento artístico/educativo, responsável por produzir verbo, elocução, eloquência, ação e expressão, que impulsionou uma geração de

⁴ Categoria Compreensão, correspondente ao nível 2, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426). Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Fonte: Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002).

⁵ Verbo IDENTIFICAR correspondente ao nível 1 do Conhecimento, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

⁶ Verbo IDENTIFICAR correspondente ao nível 1 do Conhecimento, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

⁷ Verbo DESCREVER correspondente ao nível 2 da Compreensão, Taxonomia de Normam Bloom, revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 426).

analfabetos a rebelar-se da sua situação cultural, onde estavam subjugados em seus grilhões impostos por uma aristocracia coronelista, levando estes a classificá-los, comumente, como “comunistas”, que, por suas ações contrárias aos interesses mercantis das oligarquias, representava uma afronta ao “*status quo*” do poder instituído.

Nessa direção, a tese central do estudo é compreendida da seguinte forma: o Teatro de Cultura Popular sistematizou uma pedagogia teatral de grupo que defendeu a indissociabilidade das dimensões estéticas, políticas e educativas na sua práxis teatral, convertendo-se em um projeto arrojado e radical de formação humana, que se irradiou até hoje em vários grupos do teatro brasileiro.

Nesse sentido, construiu-se um teatro revolucionário, educando pessoas e se educando ao mesmo tempo, politizando e estetizando a vida. Dessa forma, emerge uma Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, que foi irradiada para os grupos de teatro no seu momento histórico, como para os grupos teatrais, entre décadas, até hoje, alimentando dessa forma a ideia de uma Pedagogia de Teatro de Grupo.

A pesquisa foi realizada nos arquivos das lideranças dos grupos, como nos sites, blogs, capítulos de livros, em livros completos de depoimentos e entrevistas. Nesta direção, foram escolhidos quatro (4) grupos de teatro: (2) dois grupos pertencentes ao passado, de 1976 a 2007, sem atuação nos dias de hoje: Teatro Hermilo Borba Filho (Olinda), TTTês Produções Artísticas (Jaboatão dos Guararapes), e (2) dois grupos pertencentes no presente, de 2000 a 2022, em atividade: Centro de Criação Galpão das Artes e Grupo de Teatro Retalhos. Esta mostra de grupos foi conectada através de suas histórias, de seu fazer teatral e da ressonância desse seu fazer junto aos seus territórios, entre territórios.

A pergunta central desse estudo foi respondida e que os leitores poderão compreender claramente, ao longo da leitura dessa tese.

Este trabalho se propôs, enfim, a estudar um pequeno universo do MCP/TCP e dos (4) quatros grupos que receberam irradiação, mais especificamente do Teatro de Cultura Popular. Não é intenção, nessa pesquisa, contemplar todo o universo que marcou e marca a trajetória de irradiação do teatro de grupo, pelo Movimento de Cultura Popular. Temos consciência dos limites que cercam a questão, uma vez que poucos trabalhos acadêmicos foram desenvolvidos em relação a este objeto, menos ainda ao TCP.

Entretanto, o estudo em questão, certamente, dará a sua contribuição para a educação, as artes, as políticas culturais de Pernambuco, a historiografia e, sobretudo, o teatro pernambucano e a pedagogia do teatro brasileiro e a concretude de uma pedagogia de teatro de grupo. Nesse sentido e, com o intuito de aprofundar as questões acima, consideradas

relevantes para o processo de compreensão teórico/metodológico, constata-se que se deu efetivamente um aprimoramento dos conhecimentos e dos questionamentos surgidos na práxis do pesquisador, como educador/artista. Especialmente a respeito do significado e da importância das práticas pedagógicas, da efervescência do teatro de grupo, por meio dos ecos filosóficos para uma educação estético/ética e da sua função transformadora na formação da humanidade.

Essa tese está estruturada em três capítulos: o primeiro capítulo, denominado de Marco Teórico, está dividido em cinco subseções e, tem como objetivo a teoria que conduz a investigação: uma imersão na pedagogia do teatro, um conceito à Pedagogia do Teatro de Grupo e de outras pedagogias, a conceituação de Irradiação Teatral Emancipadora e a Teoria da Análise de Discursos, que se apresenta nesta tese a partir do Teatro de Cultura popular e dos coletivos aqui estudados. Definindo-se a partir daí, os principais conceitos e teorias que darão sustentação a esta tese.

O primeiro capítulo foi dedicado à Introdução da tese em questão.

No segundo capítulo, dedicado à fundamentação Metodológica, também com oito subseções e traz as principais teorias para fundamentação da epistemologia trabalhada, com foco nas categorias teóricas do estudo: Tipo de Pesquisa; Pesquisa Documental: Abordagem Qualitativa: O caráter Descritivo; Método de Coleta de Dados; Método de Organização dos dados; Método de Análise dos dados.

O Terceiro Capítulo se materializa com 4 (quatro) subseções destinadas à Análise e Discussão dos Resultados, a partir das 3 (três) questões norteadoras, os 3 (três) objetivos específicos, com a função de responder ao objetivo geral e a pergunta norteadora central.

2. MARCO TEÓRICO

Inicia-se este Marco Teórico por definir a base da Epistemologia dessa tese, que será conduzida a partir da sociocrítica e está relacionada intimamente pelo materialismo histórico-dialético, criado e aprofundado cientificamente por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), tendo como enfoque teórico compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Enquanto conceito, o termo materialismo diz respeito:

- A condição material da existência humana;
- O termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos;
- O termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Nesse contexto, acredita-se que a epistemologia sistematizada por Engels e Marx⁸ a partir do Materialismo Histórico-Dialético conduziu essa pesquisa para uma análise da realidade, onde poderemos perceber e desvelar todas as possíveis contradições do real, além de compreender o que, na verdade, realiza-se por dentro das irradiações forjadas a partir do Teatro de Cultura Popular e que se apresenta na construção de suas ideias políticas, educativas e estéticas para os grupos em seu momento histórico e para grupos de outros momentos históricos. Nesta percepção, buscou-se em Triviños uma leitura conceitual, a partir das ideias Marxista, de que

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

É importante esclarecer que as bases ontológicas sociocríticas desse paradigma constitui todo o processo crítico desse estudo, que se solidifica a partir dos ideários do materialismo histórico-dialético, a partir da revisão histórica da Escola de Frankfurt e que, nesta tese, desenvolveu-se a partir da teoria de Adorno (2021) e Paulo Freire (2011), assim como através

⁸ MARX, K. O capital: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

da Análise de Discurso de Michel Pêcheux (2014), entendendo-se o ser o social como um ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida, em contraposição à proposta idealista, de forma que homens e mulheres vivam e se objetivem na vida cotidiana e, na atualidade, numa sociedade dividida pela relação de classes, pelas relações sociais capitalistas e pela **exploração do homem pelo próprio homem**, estando diretamente, intrínseca e extrinsecamente, vinculada à dicotomia capital *versus* trabalho:

- O trabalho é a categoria fundante do ser social, permanecendo como pressuposto da existência humana;
- É condição necessária e natural do intercâmbio material entre os indivíduos e a natureza e aqueles que vivem em sociedade;
- O trabalho, enquanto categoria ontológica fundante do ser social, é a manifestação da liberdade, da capacidade humana de criar a sua própria existência.

Nessa condução, concorda-se com o pensamento do professor Dayvison Bandeira de Moura, quando ele considera a importância do Materialismo Histórico-Dialético como uma prática revolucionária:

Mas é digna de nota que Marx ergueu os primeiros fundamentos do Materialismo Histórico com Friedrich Engels no tocante à prática revolucionária que marcaria a importância dessa concepção. Muitos outros pensadores tomaram parte para a solidificação teórica desse paradigma. A descoberta da “Mais Valia”! Para análise do Capital, o conceito de “Alienação” e “Acumulação Primitiva”. É inegável que apesar de recriar conceitos e concepções formuladas antes por outros pensadores “Marx” criou novos conceitos como os anteriormente elencados. Em verdade, ele concebeu novos conceitos para que se estabelecesse um sistema inteiramente novo para a compreensão da História, repensando, reformulando conceitos já previstos por outros pensadores, a exemplo da existência de uma “luta de classes” (MOURA, 2016, p. 43).

A partir dos princípios que fundam uma base epistemológica, advêm conceitos, como anteriormente destacados na citação anterior. Em razão desse raciocínio, definiu-se o **problema** dessa pesquisa, como tese central do estudo, que é compreendida da seguinte forma: **o Teatro de Cultura Popular sistematizou uma pedagogia teatral de grupo que defendeu a indissociabilidade das dimensões estéticas, políticas e educativas na sua práxis teatral, convertendo-se em um projeto arrojado e radical de formação humana, que se irradiou até hoje em vários grupos do teatro brasileiro.**

Para compreender a ocorrência dessas irradiações e atender ao Objetivo⁹ desse estudo, chega-se à corrente teórica de linha francesa de Michel Pêcheux, onde se legitima a adequação ao conceito correspondente às categorias, **o dito**, **o não-dito** e **o silêncio**, tendo em vista a Análise de Discurso. Nessa ótica, a explicitude enunciativa, bem como o registro da palavra carecem de serem avaliadas para além da superficialidade do signo, posto que o significante e o significado compreendem uma relação arbitrária, face à cultura e ao movimento histórico e social que suplantam os signos passivos à reprodução.

De igual maneira o não-dito corresponde à emergência de que há significados e sentidos que, apesar de não estarem na expressão formal das sílabas, palavras, períodos e orações, são possíveis de serem constatados na existência de mensagens que requisitam dos interlocutores exercer o resgate do papel da história e da cultura social que está manifestado no *habitus* inconsciente. Isso porque a materialização histórica dialética em sua face pêchetiana é revelação do dizer que figura por um aparente não dizer.

Nessa composição conceitual, o lugar do silêncio adquire forma teórica. No entanto, um repleto de significação à medida que o código linguístico é o elemento da manifestação metonímia¹⁰, alegórica, personificadora, oxímoro¹¹, antitético¹², portanto, plurissignificativo. Então, esse fenômeno se refere ao grito sob a face, traje, personagem, cuja relação de sentido está intimamente ligada à cenografia social, que resulta de processos históricos contraditórios para além de maniqueísmo simplista, cuja materialidade atinge a todos os sujeitos sociais. Cabe, então, buscar compreender, na teoria de Adorno e Freire, a existência de dimensões.

Com essa constatação, a epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético associada à teoria de Adorno e Freire consiste na existência das dimensões Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular (Político, Educativo e Estético) desse processo histórico do MCP/TCP e de sua irradiação em outros grupos, emergindo, dessa pesquisa, as categorias: Autonomia, Emancipação, Pluralidade, Conscientização, Dialético/Brechtiano, Desbarbarização, Diálogo, Interterritorialidade, Esperançar e Engajamento, que forneceram, ao teatro de grupos, meios

⁹ Compreender quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco.

¹⁰ [Retórica] Figura de linguagem em que um objeto é designado por uma palavra que se refere a outro, por existir uma relação entre os dois. [Retórica] Figura de linguagem em que se emprega uma palavra aleatória e fora do seu contexto de uso no lugar de outra, por possuírem entre si algum tipo de relação. Disponível: Metonímia - Dicio, Dicionário Online de Português. Acesso em: 20 fev. 2022. A fonte e acesso são os mesmos para referências 2, 4 e 5.

¹¹ Figura de linguagem em que palavras de sentidos opostos são combinadas de modo a parecerem contraditórias, mas que reforçam a expressão: gentileza cruel; belo horroroso; música silenciosa.

¹² Contrário; em direção contrária, no sentido oposto. Antagônico; baseado numa oposição; em que há antítese; oposição, numa mesma frase, duas palavras ou pensamentos de sentido oposto.

para dar consistência à Irradiação Teatral Emancipadora.

E, a partir destas categorias acima relacionadas, que estão inseridas no Materialismo Histórico-Dialético e no corpo de compromissos assumidos para esta tese, é importante, antes de continuar o processo do marco teórico, conceituar o que é a Epistemologia, a partir Thomas Kuhn.

Nesse sentido a Epistemologia é a ciência a respeito do conhecimento. Estabelece conceitos como paradigma, ciência normal, revolução científica, incomensurabilidade, com o objetivo de explicar sua teoria de conhecimento, abordando, ainda, o incremento científico, comparando o antigo como o novo, explicitando que quando um paradigma entra em saturação, um novo paradigma se estabelece como novo (KUHN, 2006).

O conhecimento científico inicia-se a partir de observações neutras, por indução – sendo cumulativa e linear – gerando, assim, um conhecimento científico definitivo, mas sem deixar de enfatizar que as observações são antecipadas por teorias, e que não são neutras. Sendo assim, a explicação não será neutra, uma vez que se parte de uma teoria para explicar algo (KUHN, 2006).

A ciência sugere um modelo de desenvolvimento do conhecimento científico. Uma sequência de períodos de ciência normal, na qual a comunidade acadêmica adere a um paradigma, poderá ser interrompida por revoluções científicas ou ciências extraordinárias, que são marcadas por anomalias e crises no paradigma dominante, culminando com sua ruptura.

Nesse contexto, Paradigma é o conceito mais fundamental da teoria de Kuhn, possuindo um sentido geral que foi empregado para designar todo um conjunto de compromissos de pesquisas de uma comunidade científica. Como exemplo temos as constelações de crenças e valores (KUHN, 2006).

2.1. A Escola de Frankfurt

Ao longo dessa pesquisa, estivemos por trazer ao foco de nosso estudo os vários filósofos e sociólogos que, de alguma forma, contribuíram com suas ideias para o desenvolvimento de uma educação e arte social, no sentido de uma arte/educação comprometida com o humano. Para continuidade desta pesquisa, deter-nos-emos, nessa subseção, em buscar um diálogo com as ideias da Escola de Frankfurt, que esteve diretamente apoiada, como um anexo, da Universidade de Frankfurt, na Alemanha.

Essa escola tornou-se de muita importância para o desenvolvimento de pesquisa da

teoria social, como para o materialismo histórico e dialético. Estava ligada a muitos intelectuais, filiados ao Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, que se dedicaram ao pensamento filosófico e sociológico da Teoria Crítica, tendo como principal objetivo trazer a tona uma nova exegese do materialismo histórico e dialético, além da readequação das ideias de Karl Marx à contemporaneidade, uma vez que estes intelectuais haviam rompido com o Marxismo Ortodoxo e se posicionado a favor de unir teoria e prática, no intuito de realizar, como já falamos acima, uma atualização das ideias marxistas, através de estudos do contexto histórico e social no século XX, uma vez que todas as ideias de Marx foram forjadas no século XIX e a sociedade e o mundo haviam passado por várias transformações, carecendo de reformulações em seu contexto (OLIVEIRA et al., 2019, p. 2-5).

O Instituto de Pesquisa Social teve como líder inicial Felix Weil (1898-1975), e, através de seu trabalho, conseguiu juntar os filósofos que mais se destacavam naquele momento histórico, além de ter constituído uma formação filosófica e sociológica de grande valor para o mundo ocidental. Para tanto, apresentamos os filósofos da primeira geração da Escola de Frankfurt: **Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenth.** Já a segunda geração da escola foi composta por: **Jürgen Habermas, Franz Neumann, Oskar Negt, Alfred Schmidt, Albrecht Wellmer, Axel Honneth.** Além desses, outros Teóricos transitaram pelo Instituto de Pesquisa Social e pela Escola de Frankfurt, são eles: **Walter Benjamin, Siegfried Kracauer, Karl August Wittfogel, Alfred Sohn-Rethel, Ernst Bloch**(OLIVEIRA et al., 2019, p. 2-5).

Os filósofos elencados nem sempre concordavam entre si. Produziram várias interpretações sobre a sociedade vigente, dedicaram-se em estudar arduamente as transformações provocadas pelo capitalismo, totalitarismo, política em geral, realidade social e a vinculação de tudo isso e de como essas coisas desaguavam no cotidiano da humanidade, na arte, na educação e na cultura:

A criação do Instituto de Pesquisas Sociais na Alemanha teve forte impacto sobre a intelectualidade da época nos anos que antecederam à Segunda Guerra Mundial. Os intelectuais alemães gravitavam em discussões, debates e seminários intermitentes acerca da autocritica ao marxismo-científico, o qual se encontrava em uma estufa de laboratório tendo em vista sua estrutura conceitual e bases teóricas, no período da recém-criada República de Weimar. Enquanto regiões da Rússia estavam sobre forte influência do marxismo revolucionário com a esperança de colocar em prática as ideias filosóficas “originais” de Marx quanto à realidade material e histórica dos homens que constroem a sua própria história dialeticamente. (OLIVEIRA et al., 2019, p. 3).

O Momento histórico de fundação da referida escola era de verdadeiras agitações e

conturbações sociais. O primeiro grande evento que antecede a fundação da escola foi a Revolução Russa, em 1917, e, logo em seguida, o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, deixando a Europa aniquilada. Podemos, ainda, apontar a ascensão, em 1919, do partido Nazista, de extrema direita, na Alemanha, como uma grande onda de ideias nacionalistas e fascistas. Seguindo o caminho da Alemanha, Benito Mussolini, na Itália, ascendeu ao cargo de primeiro ministro, em 1922, levando ao poder o Partido Nacional Fascista. Estas ideias passaram a circular no mundo, o que em breve rompem definitivamente com o liberalismo democrático e impactam com várias ditaduras nacionalistas, o que levava à Segunda Guerra Mundial, e, a esta grande guerra poderemos atribuir o termo **grande “barbárie” genocida**, que atingiu de cheio o centro de inteligência da Universidade de Frankfurt, uma vez que a escola estava repleta de intelectuais judeus e neomarxistas, fontes primeiras de extermínio dos nazistas (OLIVEIRA et al., 2019, p. 4).

Não podemos deixar de mencionar outro fator que em muito conturbou os socialistas, fascistas e liberais: a morte de Lênin e a ascensão de Stalin, com suas políticas totalitárias, que em muito contribuiu para o não exemplo de um bom socialismo para o mundo. Os intelectuais frankfurtinianos não aprovavam a forma do socialismo burocrático empregado na Rússia e depois na União das Repúblicas Soviéticas-URSS, sendo opositores e críticos à prática do socialismo empregado naquele momento histórico e que se tornou tão degenerada e cruel para os próprios socialistas. Um dos princípios básicos dos filósofos e sociólogos de Frankfurt era defender a democracia e a liberdade (OLIVEIRA et al., 2019, p.4). Todavia, é importante perceber a contradição do que se tornou a revolução comunista:

Pelo contexto histórico os pensadores que compuseram o movimento para que surgisse a Escola de Frankfurt encontravam dentro da história colocada pelo marxismo a prática em primeiro plano. O marxismo influenciou a Revolução Bolchevique e em seguida abraçou a história dos movimentos sindicais de libertação europeus; a inclinação das massas aos sindicatos estava no significado da igualdade entre os homens numa sociedade comunista que se tinha por realizar seguindo os argumentos propostos por Marx, para o qual o motor da história é a luta de classes, por isso, as lutas do proletariado constituíam-se no sentido da revolução e da transformação da sociedade sem opressão ou diferenças sociais na superestrutura. (OLIVEIRA et al., 2019, p. 4).

A Segunda Guerra Mundial representou o caos instalado para a humanidade. Nela se experienciou todas as barbáries possíveis contra os judeus, negros, homossexuais, além das experiências laboratoriais, como de genética humana, campos de concentrações e muitas outras barbáries. Os intelectuais filósofos da Escola de Frankfurt foram perseguidos de diversas formas. Os mesmos tiveram que se transferir, em 1933, para a cidade de Genebra, provisoriamente, depois para Paris, e uma grande maioria para o exílio involuntário, nos

Estados Unidos da América, para não serem pegos e mortos. O filósofo Walter Benjamin não aguentou as perseguições, e, em uma de suas fugas, na fronteira franco-espanhola, solicitou refúgio para poder chegar até os EUA, mas os espanhóis recusaram o refúgio e a passagem do filósofo. Vendo-se ameaçado de cair nas mãos dos nazistas, tomou uma dose letal de morfina que havia trazido consigo, ceifando a sua própria vida, em 26 de setembro de 1940, aos 48 anos de idade. Diante do perigo eminente e das perseguições constantes aos refugiados, estes filósofos se dedicaram aos estudos sobre as experiências fascistas, aprofundando questões sobre a personalidade autoritária, fazendo uso da teoria freudiana junto ao marxismo, além dos males trazidos pelo capitalismo, às questões culturais e de arte (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 5).

2.1.1. Educação e Emancipação em Theodor Adorno

Buscaremos em Theodor Adorno (2021) a conceituação teórica, traçando um paralelo entre a Categoria Central desse estudo, que é a Irradiação, e a Categoria Central de seu estudo em Educação e Emancipação, relacionando a imanência com a Teoria de Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido (2011), relacionadas à Teoria Crítica, a no contexto da Epistemologia do Materialismo histórico e Dialético.

Após esta breve narrativa sobre os aspectos institucionais e objetivos da Escola de Frankfurt, deter-nos-emos especificamente no pensamento de um dos filósofos de maior respeitabilidade na referida escola: Theodor Adorno (2002; 2006).

As ideias deste filósofo se configuraram numa teoria que aborda a formação educacional, construindo-se de uma análise político-social que impulsionou a ideia de que o homem (homem e mulher) pode, através de uma educação política, ser capaz de aperfeiçoar-se, instruir-se, superar os traumas incutidos pelos donos do poder e libertar-se do jugo imposto. Só assim poderia ser dono do seu próprio destino. Todavia, só a liberdade integral gera autonomia e emancipação, no sentido pleno de suas vidas. No entanto, a educação deve ser esclarecedora, fomentando o conhecimento das contradições sociais, numa visão crítica às ideologias fomentadas pela indústria cultural, potencializando sua visão de mundo, podendo refletir sobre si mesmo, sobre o capitalismo e a alienação que o envolve. Portanto, é importante perceber no excerto as ideias que constituem e dão movimento ao pensamento de Adorno:

A questão principal que move o pensamento de Adorno é a rejeição da “mentalidade sistemática” e a polêmica contra toda forma de “dialética positiva”. Por mentalidade

sistemática, se entende a filosofia que visa compreender a realidade como uma totalidade sistemática. Diante da dialética hegeliana, denominada de positiva, uma vez que a negação da negação nada mais é do que a afirmação, ele propõe a “dialética negativa”. Isto é, quem escolhe o trabalho filosófico, como profissão, deve renunciar à ilusão de captar a totalidade do real; além do mais, essa realidade é plena de contradições. Ao rejeitar conceber a realidade como um sistema racional, ele opta por uma concepção que denominou, junto com Benjamin, de “micrológica”. A polêmica contra o “sistema” se evidencia, sobretudo, na obra “Mínima Moral” de 1951. Essa obra revela a sensibilidade de Adorno em relação à alienação do mundo de hoje. (OLIVEIRA, 2013, p. 38).

Adorno dedicou-se ao estudo crítico da indústria cultural e, através dos resultados teóricos e práticos de sua pesquisa, impulsiona-nos a refletir sobre uma Educação Emancipadora, numa forma de pensar o homem e a mulher como seres autônomos, de respeito, com desejos próprios e que, a partir da liberdade integral conquistada, não aceitaria mais ser um sujeito assujeitado, mas seres humanos críticos, que entende seu lugar no mundo, interagindo com a natureza e com os outros, num processo dialético. Na verdade, todos frankfurtinianos buscaram através da Teoria Crítica atualizar as ideias de Marx, dando-lhe mais potência naquele momento histórico.

O Capitalismo Industrial se configurava como dominante no século XX, portanto era necessário a ressignificação das teorias marxistas, forjadas no século XIX, e que desaguavam no século XX, numa Europa conturbada por muitas convulsões sociais, através dos movimentos operários, sindicalistas de partidos políticos, greves e a grande depressão do capitalismo, com desalinhos das grandes potências mundiais, gerando conflitos e se concretizando na grande barbárie, que, para Adorno (2006) foi a II guerra Mundial. Após esta grande barbárie, o referido filósofo forja, a partir de uma Alemanha destroçada em sua condição de vencida, o conceito de Educação e Emancipação, no qual o mesmo propõe que a vida seja para todos e não para poucos, pois:

Essa luta pela inclusão do diferente e contra a filosofia da totalidade implica em considerar e buscar alternativas ao fenômeno da industrialização da cultura. A análise sobre a indústria cultural está presente em, praticamente, todas as obras de Adorno; porém, é mais desenvolvida na Dialética do Iluminismo. Segundo Adorno, uma das características da atual sociedade tecnológica é a criação de um gigantesco aparato da indústria cultural. A indústria cultural é um instrumento de manipulação das consciências, usada pelo sistema para se conservar, se manter ou submeter os indivíduos. Por isso, diz Adorno, os veículos de comunicação não são instrumentos neutros; eles estão plenos de conteúdos ideológicos. Isto é, os “mass-media” não só transmitem ideologia, mas constituem ideologia, independentemente dos conteúdos transmitidos. (OLIVEIRA, 2013, p. 39-40).

Nesse contexto, Adorno explicita que a ideologia da indústria cultural é destrutiva, é perniciosa, é catastrófica, transforma a humanidade e toda a sua criatividade, em mercadoria. Sobretudo, a cultura e a arte reducionista se tornam em alegoria de adaptação, suprimindo o

lugar da consciência em alienação. Para tanto é usado o cinema, o entretenimento, a publicidade, a comunicação, a arte e a educação como ideologia para sustentação do sistema capitalista, gerando, dessa forma, uma arte não comprometida com o humano, mas comprometida com os aspectos de massificação da arte, do entretenimento, ou a diversão, que agora é mecânico. Desse modo, atrofia a mente, como o trabalho mecanizado na fábrica ou na oficina. “Divertir passa a significar: não pensar, esquecer o sofrimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Essa visão de Adorno denuncia as atrocidades que a Indústria Cultural estabelece através de produtos que fomentam uma pseudossatisfação compensatória e efêmera, permitindo uma felicidade provisória dos indivíduos, impondo, dessa forma, uma subordinação constante, sem reação, sem rebeldia, tornando os trabalhadores em massas coisificadas e acríticas, “a verdade é que a força da indústria cultural reside em seu acordo com as necessidades criadas e não no simples contraste quanto a estas, seja mesmo o contraste formado pela onipotência em face da impotência” (ADORNO, 2002, p. 18).

As forças coercitivas dessa indústria de sonhos e fantasias se apresentam como a única saída, pois mostra como todo o seu poder de dominação enfraquece e invisibiliza as massas, dando-lhes uma cultura de subserviência, sem qualidade e de adoração a seus ídolos, traduzindo-se em fé de uma remota ascensão de torna-se o espelho do dominador. Todavia as culturas de massas são encaixotadas, padronizadas e reproduzidas, como numa fornalha. Nesse sentido, Adorno afirma que:

Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se auto definem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos. (ADORNO, 2002, p. 5).

O poder da Indústria Cultural abarca toda a sociedade. Poucos conseguem se salvar desse processo aterrorizante de dominação cultural, sendo difícil se desvincular, uma vez que os aparelhos ideológicos, como a família, a escola, a polícia, a igreja e a justiça estão para alimentar essa cadeia produtiva da indústria Cultural que retroalimenta o sistema capitalista. Porém não se pode negar que existe uma pequena parte da sociedade que produz uma arte/crítica voltada a um pensamento crítico/estético totalmente fora do estabelecido pela Indústria Cultural. E estes são colocados na berlinda pelo sistema vigente, criando

arbitrariedade para desmoralização desses, que ousam em ser diferentes ao que foi estabelecido.

A questão da Indústria Cultural servirá neste estudo como ponto introdutório para a Educação e Emancipação proposta por Adorno (2006) e que muito vem contribuindo para a nossa pesquisa.

Adorno constrói sua teoria para a Educação após *Auschwitz*, por ser judeu e ter vivido as perseguições advindas do Nazismo, fazendo uso da psicanálise freudiana para explicar que a barbárie, em seu nascedouro, remonta-se e se espalha pelo mundo e aparece de outras formas, porém, só a educação emancipadora pode ser capaz de frear uma nova barbárie, como a impulsionada por Hitler.

Hoje, ano de 2022, percebemos um movimento muito estranho de algumas nações poderosas, buscando um nacionalismo exacerbado, discriminando povos ao redor do mundo, com a criação de ideologias contra determinadas nações. Todavia, o filósofo em questão nos faz refletir que os grandes conflitos deixados para traz:

Perduram em nossa sociedade e devem ser combatidos prontamente e a melhor forma para isso, é direcionar a educação no sentido de estabelecer ao indivíduo uma autorreflexão, demonstrando sua importância numa coletividade para o bem comum da humanização. (RIBEIRO, 2010, p. 10).

Adorno esteve em contínuo estudo, a perseguir a ideia de emancipação. Nesse seguimento, utiliza-se das reflexões kantianas, nas quais a ideia de emancipação se relaciona a um “homem autônomo, emancipado”; refere-se à exigência de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade (ADORNO, 2006, p. 141). E essa menoridade produz um homem fraco, que não tem força para sair dessa condição vexatória e deixar de servir ao poder instituído e, poder enxergar a si próprio. Portanto, essa menoridade atinge de forma negativa toda a esfera política, econômica, social e educacional. A educação e emancipação discutidas aqui não incluem só o indivíduo, mas o todo social, visando, antes de tudo, um conceito de consciência:

[...] Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2006, p. 141-142).

A transmissão de conhecimentos não representa a preocupação com o humano que

apreende, mas essa forma de educação tradicional tem como foco alimentar a superestrutura do capitalismo e da indústria cultural. E como já não atende ao homem e à mulher que se pretende forjar, este só será inserido verdadeiramente numa educação emancipada, se conseguirem uma estrutura de um pensamento crítico e a consciência de suas existências e do outro. Só assim este ser humano poderá ser autônomo e emancipado, pois estará pronto para combater a barbárie impostas pelo sistema capitalista.

Todavia, temos um conceito atual de democracia neoliberal de Estado numa sociedade contraditória que prega o bem, mas todos os aparelhos ideológicos estão apontando para uma alienação do ser humano, manipulação, corrupção, falta de moralidade, exploração dos trabalhadores, sucateamento e banalidade da cultura, da obra de arte e aprisionamento do ser humano, em todos os sentidos. E o resultado desse neoliberalismo se dá com a fome, com o analfabetismo, com a miséria e com o abandono. Concordamos com Adorno, quando afirma categoricamente que:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 2006, p. 142).

Portanto, faz-se necessário observarmos a questão da democracia como ponto essencial nesta tese, retomando a questão da emancipação na educação – teoria de Adorno. Influenciado pelas ideias de Kant, que afirmava que ainda estavam vivas, porém válidas, na questão de esclarecimento, uma vez que a “construção de um sujeito racional e livre é condição de possibilidade de uma sociedade democrática” (AMBRONSINI, 2012, p. 379), Adorno vai além das prerrogativas kantinianas, pretendendo suplantá-las “as concepções idealistas e individualistas de emancipação”, levando para a coletividade, “a fim de construir coletivamente um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e a fragmentação científica, sendo possível assim desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social” (AMBRONSINI, 2012, p. 379).

Nesse sentido, é importante uma educação para a liberdade, para que o humano crie sua consciência individual, através de sua autonomia, donde sairia de sua ignorância extrema para ter direito às suas escolhas, agindo para o bem, estruturando-se consigo e com o outro e em harmonia social, como na defesa de Adorno:

As estruturas a que nos referimos são prefiguradas pelo conjunto da sociedade, nem são específicas em relação a determinados estratos, nem se referem a meios educacionais específicos, como se poderia pensar. Isto ficou claro em nossa discussão: ela se refere a um plano subjacente à educação formal do eu. E, finalmente, eu queria dizer algo acerca da individuação. O senhor referiu-se à educação para a individualidade, e por certo o antiindividualismo que dominou a pedagogia alemã durante tanto tempo, e que ainda se faz sentir, era reacionário, fascistóide. É preciso se opor ao antiindividualismo autoritário. Porém, por outro lado, esta não é uma questão fácil. A educação para a individualidade não pode ser postulada. Hoje existe uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais. (ADORNO, 2006, p. 151).

Para Adorno (2006), seria essencialmente necessário priorizar a desbarbarização da educação. Daí, percebemos o quanto foi importante a sua teoria da Educação e Emancipação, uma vez que podemos avaliar, em tempos diferentes, o quanto não se foi apreendido com toda a monstruosidade ocorrida em seu tempo, sobretudo, pois a educação teria a obrigação de encaminhar os jovens e crianças com foco nesta desbarbarização.

O que se vê, no entanto, é o sistema vigente a estimular uma selvageria no processo escolar, aprisionando crianças e jovens em pequenos espaços abarrotados, como gados, submetidos a todo tipo de infortúnio. Da violência simbólica à violência prática, em casa com a família. Na comunidade, entre os afetos e desafetos. Na escola, entre os companheiros de sala, entre as salas. Da direção ao professor, que também, alienados, participam efetivamente dessa barbárie, comandada por instituições de educação obsoletas, a ter compromissos embalados por uma indústria cultural que se perpetua e se alimenta da exploração humana, para dar sustentação ao Capitalismo.

Nesse sentido, Adorno faz uma reflexão que é importante para este contexto:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2006, p. 154).

Diante do excerto, que nos leva a refletir sobre o conceito de desbarbarização, esse pode ser um primeiro passo, mas totalmente decisivo para a desconstrução do que se implantou como educação pelo liberalismo e se consolidou no neoliberalismo, resultando em muitos grilhões e agruras à humanidade. Essas desconstruções contra o mau se fazem

necessárias para o aniquilamento das ambições e explorações a que é levado o ser humano. E essa educação bancária, opressora, seria radicalmente substituída pela construção de novos hábitos, construindo, a partir de uma autonomia dada no processo de aprendizagem, levando a criança e o jovem a buscar-se, a conscientizar-se, a romper com seus grilhões, constituindo, a partir daí, um novo ser humano. [...] “a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” [...] (ADORNO, 2006, p. 143).

Dos filósofos da Escola de Frankfurt, Adorno foi o que mais se dedicou profundamente aos estudos críticos do aniquilamento do sujeito autônomo, desvelando a forma peçonhenta de como a indústria cultural impede que este sujeito se reconheça como sujeito, tomando-o como ser alienado, consumista, manipulável, tornando-se evidentemente em mercadoria, sendo submetido por vários órgãos diretos e indiretos de controle – forma dominante da consciência humana.

Desde as sociedades antigas, na Grécia, Roma, durante a idade média, e nas sociedades pré-capitalistas, os sujeitos tiveram a sua formação mediada pela palavra, resultando em escrita (nem todos da sociedade tinham acesso). Com a consolidação do capitalismo, o mundo da leitura e da escrita caiu por baixo. O que importará à indústria cultural será a imagem. Ela conduzirá o fenômeno do consumo, da reprodução. Isso tudo se deu com a difusão dos meios de comunicação de massa, tornando-se o maior poder ideológico, estabelecendo mudanças de comportamento, de hábitos, de quem vive e de quem morre (ADORNO, 2006).

Essa sociedade norteada sobre os preceitos de uma indústria cultural é desenvolvida através das comunicações de massa, onde o consumo de imagem determina o que as pessoas podem e devem ver, como já falamos acima, atribuindo a estes sujeitos regras e formas de ser, vendendo falsas harmonias, como a felicidade individual. Todavia, para Adorno, a saída para a transformação desse estado coisificado em que o homem foi levado só ocorrerá através de uma educação comprometida com o sujeito, engajada com sua realidade, que conseguirá transformar a sua vida, e assim, libertá-lo do assujeitamento imposto pelos donos do poder liberal. A partir daí, o sujeito se permitirá enxergar a ideologia de forma crítica, contudo, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2006, p. 183). Nessa direção, é preciso observar a reflexão de Adorno, a respeito do indivíduo:

Eu não diria que é possível conservar a individualidade das pessoas. Ela não é algo dado. Mas talvez a individualidade se forme precisamente no processo da experiência que Goethe ou Hegel designaram como "alienação", na experiência do não-eu no outro. A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. (ADORNO, 2006, p. 153).

Faz-se necessário que os indivíduos consigam se perceber e sejam críticos em relação à sociedade contemporânea, sendo capaz de ver e conseguir entender, para substanciar uma análise crítica e verdadeira da sociedade em seu tempo histórico e poder comparar conscientemente o que acontece ao seu redor. Nesse sentido, a escola será de grande importância para gerar uma dinâmica política, onde os alunos possam sentir-se capazes de se auto avaliar, expondo a sua consciência enquanto sujeito de sua própria história, podendo relacionar esta consciência com os outros homens, com a prática para liberdade. E para encerrar esta subseção, valer-nos-emos do diálogo entre Becker e Adorno:

Becker- Podemos concordar em que formamos as pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade?

Adorno- Do ponto de vista formal naturalmente isto é evidente. Entretanto acredito apenas que no mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos. A ideia de uma espécie de harmonia, tal como ainda vislumbrada por Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável.

Becker- Não. Trata-se de resistir a essas tensões, que são insolúveis tal como o é a relação entre teoria e prática, que se encontra no ponto central de nossa educação moderna.

Adorno- Mas neste caso a educação também precisa trabalhar na direção dessa ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante. (ADORNO, 2006, p. 154).

Adorno nos leva à reflexão do quanto sofrida é a grande maioria da sociedade, uma vez que os aparelhos ideológicos firmados na superestrutura do capitalismo se constituem de um sistema organizado, preparado inteligentemente para conter o ser humano em seu desenvolvimento pleno. Para isso foi criada artificialmente toda uma cadeia produtiva irradiada por uma indústria cultural que tem por objetivo segurar o desenvolvimento humano, criando uma pseudoliberalidade, através dos sonhos de consumo de uma felicidade momentânea, baseada em prazeres descartáveis. Daí percebe-se o quanto uma pequena minoria tem a maioria dos povos clivados numa redoma alienante, acontecendo, nesse sentido, todo tipo barbárie.

No mundo inteiro, são poucos os grupos ou pessoas, individualmente, que conseguem romper com esta indústria cultural. Direcionando para o Brasil, no Nordeste, e, especificamente, no território do Estado de Pernambuco, na cidade do Recife, encontramos um grupo de pessoas juntas, que, através de um movimento cultural, em busca da libertação, luta pelo exercício da cidadania de uma maioria, que não tem os direitos mínimos, como escola, saúde, habitação, comida, lazer e arte. A este movimento foi dado o nome de Movimento de Cultura Popular – MCP, que fora construído por vários intelectuais, independentemente de partidos políticos, denominações religiosas, credos ou condição social. É interessante afirmar que, nesse movimento, eminentemente político, pedagógico e estético, o povo, os pés descalços, os chapéus de palhas, os operários foram convocados a discutir e apreender criticamente as suas agruras e a reconhecer seus inimigos. Para tanto, foram articulados todo um trabalho de educação, arte e cultura para a transformação da barbárie instalada na cidade do Recife, e, aqui, o TCP terá uma força de atuação potente nos processos da arte/educação.

O Processo de irradiação objetivado por Adorno em sua teoria crítica, como categoria central de estudo, formula-se na Educação e na Emancipação como viabilidade de se chegar a transformar o humano, do ser alienado em um ser consciente de sua humanidade, negando-se à barbárie e ao assujeitamento.

Estas ideias se irradiam ao Movimento de Cultura Popular e se irmana ao pensamento Freireano na busca de uma Educação para a liberdade como forma de conscientização humana, na luta diária da desalienação, com o propósito de um mundo sem opressores e sem oprimidos (FREIRE, 2011). Na verdade, vemos na palavra “desbarbarização” o grande encontro utópico de irradiação com a Educação, com a Emancipação e com a Pedagogia do Oprimido ao processo irradiador construído e expandido pelo MCP/TCP.

Nesse sentido, discutiremos na subseção seguinte o encontro dialógico entre Adorno e Freire, que estabelece nessa pesquisa o encontro conceitual para definirmos um conceito de Irradiação Teatral Emancipadora.

2.1.2. *Paulo Freire: o oprimido e o opressor em estado de libertação*

Entre os muitos filósofos que pensaram em um mundo livre da barbárie, do aprisionamento humano, destaca-se Paulo Freire, que fricciona em sua utopia a base de várias reflexões, estando o seu pensamento e a sua ação voltada à Educação, à Emancipação, à Conscientização e à Autonomia para o empoderamento dos oprimidos, pelo fim da

discriminação e pela busca do homem livre, crítico e que se reconhecesse na sua humanidade e na do outro. Nessa ideia do sonho, da esperança e da ação para que a imaginação humana se torne realidade, acredita-se, portanto, que a:

[...] Utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática. (GADOTTI, 1996, p. 81).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife, em 1921, passou parte de sua vida morando na Região Metropolitana do Recife, na cidade de Jaboatão dos Guararapes. Cursou direito na Faculdade de Direito do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco-UFPE). No ano de 1944, casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Paulo Freire conquistou o cargo de diretor do setor da Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Foi líder da área de Educação, do Movimento de Cultura Popular, irradiando seu processo pedagógico e político para todas as áreas do MCP, aqui neste estudo representado Pelo Teatro de Cultura Popular – TCP. Educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. No ano de 1964, foi preso e exilado no Chile, voltando ao Brasil em 1980, após anistia, onde continuou seu trabalho de pensador da Educação. Em 1989, tornou-se Secretário de Educação do Governo de Luiza Erundina, no município de São Paulo. Faleceu na mesma cidade, no ano de 1997. Freire foi fortemente influenciado pelas teorias do século XIX e início do século XX:

Acreditava na “ideia do homem total, do homem em sua plenitude de ser-com-outro” (Gadotti, p.3), advinda de Martin Buber. Para Gadotti, Freire comungava com Carl Rogers na defesa da liberdade de expressão individual, partindo do princípio de que o homem pode resolver seus próprios problemas, desde que motivados anteriormente para isso. Como Célestin Freinet, acreditava na capacidade do aluno organizar sua própria aprendizagem. De John Dewey, vem a ideia do aprender fazendo, do trabalho cooperativo, da relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala dos alunos e a experiência. Alinha-se também ao pensamento de Lev Smenovitch Vygotski, Jean Piaget, Hegel, Marx, Kant, Vico, Maria Montessori, Anísio Teixeira, à Escola de Frankfurt, principalmente em Adorno, e tantos outros intelectuais que contribuíram para a formação de suas ideias, depurando estes pensamentos para o bem de homem, para a humanização deste. Gadotti (2001) ainda afirma que as duas fontes principais do pensamento de Paulo Freire foram o “humanismo e o Marxismo”, e que, para o mesmo, a “utopia era o verdadeiro realismo do educador”. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 72).

Na área da educação, Paulo Freire, posicionou-se frente às mudanças sociais, criando uma metodologia de alfabetização, intrinsecamente “revolucionária”, que se fundamentava em uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua perspectiva, para que o educando avançasse em

sua leitura de mundo, apropriando-se do seu espaço, de sua história e passando a se entender como “sujeito da história”, era necessário que todo o processo educativo tivesse como ponto de partida a sua cultura. Consolidava-se, assim, a ideia de educação como prática, sobretudo, para a liberdade. Esse princípio pedagógico, que considera o educando como corresponsável pela construção do seu saber, é comentado por Kreutz (1979):

[...] O princípio pedagógico subjacente à concepção de educação popular que visa ao encaminhamento de transformações quantitativas na ordem vigente é o processo de conscientização, inspirado na ideia de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si... (apud ROSAS, 1986, p. 20).

Comentando a pedagogia de Paulo Freire no que se refere ao fazer cultural, Brandão (2002, p. 23-24), afirma: “Na aurora do pensamento de Paulo Freire, fazer cultura popular era trabalhar como educador sobre a cultura, de forma a transformá-la de alienada em popular”. Uma cultura própria do povo, desvinculada, purificada de elementos estranhos a ela mesma (BARBOSA, 2009, p. 192).

Essa nova postura rejeitava os princípios de uma educação tradicional, que via o educando como mero repositório de ensinamentos que deveriam ser doados pelos educadores, como se pode entrever no comentário de Rosas: “Esta educação doada ao povo, como diria Paulo Freire, educação para o povo, não foi, com certeza o modelo eleito pelos mais expressivos movimentos de educação popular que floresceram no Nordeste, nos primeiros anos da década de sessenta” (1986, p. 20).

Germano Coelho (2002) afirma que o método de Paulo Freire nasceu no interior do MCP, através dos chamados “círculos de cultura”, e que, em sua metodologia, não havia lugar para uma programação cartesiana, elaborada anteriormente. Todo o processo educativo passava a ter como ponto de partida uma consulta aos grupos de trabalho e estudos, que estabeleciam os temas a serem debatidos, com o apoio dos educadores. Dessa forma, no formato da programação, havia lugar fundamental para a interlocução. Freire deu a essa metodologia o nome de “Pedagogia do oprimido”, denominando o tema de “dobradiças”.

Esse método era utilizado nos trabalhos com os ciclos de leitura dentro do MCP. Observando os resultados obtidos nessa prática, Paulo Freire estendeu a metodologia para a alfabetização, achando que se funcionava em alto nível de discussão com os grupos populares, independente de serem alfabetizados ou não, poderia se revelar produtiva na educação. Segundo Moacir Gadotti (2001), ele estabeleceu o método de formação da consciência crítica. A importância desse fazer educacional é a concretude.

O combate ao analfabetismo como processo para o desenvolvimento era a ordem do

dia. O projeto político-pedagógico criado visava a conscientização do aluno, trabalhando a sua própria realidade, estabelecendo uma força política no Nordeste, com bases sólidas no MCP, que tinha como lema, segundo Gadotti “retirar o povo da ignorância extrema, dando-lhe e munindo-o de uma educação preocupada em valorizar suas raízes, seu dia a dia, sua relação consigo mesmo e com a comunidade em que vive” (2001, p. 1). Era objetivo de todos os envolvidos com o movimento que o homem do povo redescobrisse valores éticos, morais, culturais, críticos e se tornasse senhor de seu destino; que cada um fosse sujeito de sua própria existência, incluindo-se, dessa forma, no processo eleitoral, como cidadãos alfabetizados, capazes de ser livres e de eleger candidatos progressistas, habilitados a realizar as reformas necessárias para uma vida mais digna. É essa concepção que se pode entrever nos questionamentos contundentes de Paulo Freire: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (2011, p. 2).

Em seu depoimento para o **Memorial do MCP** (1986), Germano Coelho reconhece que havia discordâncias dentro do processo de alfabetização. Uma delas dizia respeito à adoção de material didático. Paulo Freire discordava veementemente da utilização de cartilha ou de qualquer livro preestabelecido na educação de adultos. Para ele, não havia outro caminho que não fosse o do diálogo, o do aprender a questionar e a discutir os próprios problemas. O povo deveria, por essa via, assumir o poder de tomar decisões autonomamente, com a capacidade de organizar sua própria aprendizagem, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. O material didático que admitia eram as fichas e os *slides*.

Por outro lado, havia, no seio do movimento, uma metodologia altamente conflitante com a de Paulo Freire: aquela que adotava o livro de *Leitura para Adultos*, de autoria de Josina Godoy e Norma Coelho. Claro que o conflito era apenas metodológico, pois, ideologicamente, ambas as propostas tinham o objetivo de conscientizar o aluno e trabalhar a sua politização. Freire trabalhou com sua metodologia no Recife por muito tempo dentro do movimento, porém, oficialmente, a metodologia escolhida foi o livro de leitura (cartilha). Rosas.

Freire (1992, p. 57) amplia seu desabafo, acrescentando: “Quem não tem esperança na educação dos trabalhadores, deverá trabalhar noutro lugar”, daí vale acrescentar: Quem não tem esperança, não consegue viver, pois a batalha do dia a dia, a eterna busca pela sobrevivência e por um mundo melhor se traduz na esperança. “Ora, uma adesão à mudança humanizadora implica em esperança. O direito, como já disse, não crê em mudanças; é o

desesperançoso. Por outro lado, essa adesão não pode ser domesticadora” (Idem p. 58).

O Processo de alfabetização Freireano se propõe a tirar o homem e a mulher do estado de letargia e alienação, empoderando-se, descoisificando-se e fazendo com que os mesmos se percebam como sujeitos, fortes, críticos e autônomos, reconhecendo-se como humano, como no depoimento de um alfabetizando num dos círculos de debates com Paulo Freire: “Faço sapatos e descobro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros” (FREIRE, 1992, p. 59). Essa reflexão fará com que este humano consiga enxergar além de sua profissão, a sua importância para as outras pessoas, tanto quanto o doutor, ele será de fundamental equilíbrio para uma sociedade crítica, pois esta reação da valorização de seu trabalho significa a sua autonomia e a possibilidade de sua emancipação, pois traz, nesse *gesto social*¹³, toda a sua consciência política. Esta é uma das provas do quanto a metodologia de Freire conseguiu ser revolucionária.

O Brasil precisa se renovar politicamente. Muitos são os seus problemas, dos mais básicos aos mais complexos, porém, não se pode permitir que as ausências de políticas educacionais, econômicas, culturais e sociais, levem a sua população à miserabilidade humana. Nesse sentido, é preciso estabelecer uma educação, mesmo que não oficial, e gerar formas de dignidade, para que os mesmos se tornem seres conscientes e críticos, são efetivadas políticas que os leva à alienação, estando a escola, a cultura e a arte como elementos de coisificação destes seres humanos, daí a esperança é necessária, mas não é suficiente. “Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 2000, p. 5). Nesse sentido, a esperança se torna indispensável no processo, “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2000, p. 5). É importante percebermos, na reflexão de Leonardo Boff, o seu sentimento pela palavra Esperança, no sentido de Freire:

Por que o título Pedagogia da esperança? A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador. (BOFF, 1992, p. 8).

A Esperança está para Freire como a desbarbarização está para Adorno e como as duas

¹³ Chamamos esfera do *Gesto Social* aquela a que pertencem as atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entonação e a expressão fisionômica são determinadas por um gesto social [...] O ator apodera-se da sua personagem acompanhando com uma atitude crítica de suas múltiplas exteriorizações; e é com uma atitude igualmente crítica que acompanha as exteriorizações das personagens que com ele contracenam e, ainda, as de todas as demais (BRECHT, 2005, p. 61-62). BRECHT, Bertold. Estudos sobre Teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

palavras se complementam na teoria dos dois filósofos, emergindo daí uma força transcendental para o processo de educação que se recheia de valores: políticos, sociais, éticos, morais e estéticos, de onde renasce um novo humano, autônomo e emancipado. Para Paulo Freire e Adorno, não existe educação sem uma prática política, portanto, não existe educação neutra. Dessa forma, seu objetivo maior deve ser o de desvelar as relações opressivas vividas pelos homens, para que estes mesmos homens possam transformar a si e ao mundo.

Após o exílio involuntário de Paulo Freire, em 1964, o mesmo passa a ter várias experiências pelo mundo a fora, mas nada o tirou de seu rumo, de seus estudos, que era o oprimido. Então, a partir do excerto abaixo, aprofundaremos em suas próprias palavras, uma pequena parte de sua trajetória:

Em minhas andanças e visitas aos diferentes centros que mantinham em áreas de Nova York, pude comprovar, re-vendo, comportamentos que expressavam as “manhas” necessárias dos oprimidos. Vi e ouvi coisas em Nova York que eram “traduções” não apenas lingüísticas, naturalmente, mas, sobretudo emocionais de muito do que ouvira no Brasil e mais recentemente estava ouvindo no Chile. A razão de ser do comportamento era a mesma, mas a forma, o que chamo de “roupagem”, e o conteúdo eram outros. (FREIRE, 2000, p. 28).

Paulo Freire construiu sua formação a partir dos vários saberes experienciados no Brasil, no SESI, no MCP, na Universidade do Recife (Hoje, UFPE), além das irradiações geradas para os movimentos sociais no Brasil, como da expansão dos Círculos de Cultura pelo Brasil, como das experiências exitosas, a ponto dessa metodologia ser escolhida pelo Ministério da Educação – MEC em 1963, para o Brasil e da sua expansão, por entre, continentes.

A escritura da Pedagogia da Esperança vem a ser um complemento histórico, uma revisão da Pedagogia do Oprimido, sendo estas duas pedagogias o complemento uma da outra, com o objetivo de o oprimido ter a esperança de viver em um mundo melhor, onde homens e mulheres se encontrem em processo permanente de libertação. Nesse sentido, Freire utiliza de algumas terminologias para relacionar as duas obras: “para re-ver, re-pensar, para re-dizer” (FREIRE, 2000, p. 28).

O nosso filósofo, como um bom contador de histórias nordestino, revela algumas cartas críticas de alguns de seus leitores atentos. E uma leitora o enviou uma carta onde fazia uma crítica à Pedagogia do Oprimido, cobrando um posicionamento de Freire à questão feminina, uma vez que toda vez que o mesmo vai se referir ao ser humano, sempre se utiliza da expressão “homens”, de forma que a leitora o acusa de utilizar uma linguagem machista, pois os oprimidos não são só os homens, mas, na verdade, as mulheres também participam do

processo de libertação. Daí ela indaga de forma veemente se não haveria lugar para as mulheres na pedagogia do oprimido. Como veremos no texto abaixo, a grande decepção e a sua mudança de atitude, diante do fato:

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi [...] mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída” [...] Escrevi então, a todas, uma a uma, acusando suas cartas e agradecendo a excelente ajuda que me haviam dado. Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista. Agora, ao escrever esta *Pedagogia da esperança*, em que repenso a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. (FREIRE, 2000, p. 35).

Foi a partir dessa experiência e de tantas outras que Freire foi capaz de ler, ouvir, deglutir e se reconhecer certo ou errado, porém, o importante é a compreensão que se adquire de tudo isso: perceber o quanto a linguagem é ideológica, e o quanto se faz necessário mudar a linguagem, pois esta que está aí foi treinada para o aprisionamento e não para a libertação; atende a um passado patriarcal, machista de dominação da mulher, necessitando de uma ruptura total desses paradigmas linguísticos. Portanto, faz-se necessário entendermos a reflexão de Leonardo Boff, quanto à Pedagogia do Oprimido:

A Pedagogia do oprimido não é uma pedagogia para o oprimido ou um roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido. Ao contrário, é uma pedagogia que permite ao oprimido extrojetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor. (BOFF, 1992, p. 7).

Paulo Freire deu aos oprimidos do Brasil, da América Latina, da África e do mundo, um projeto de Educação, onde os trabalhadores, os não trabalhadores, os camponeses, possam se reconhecer através de si mesmos, do outro e de uma educação libertária, que conduz o processo de aprendizagem a partir da realidade vivida, por pessoas que foram massacradas, marginalizadas, excluídas sempre, mas com o desejo e a esperança de se libertar, criando uma consciência crítica e estabelecendo uma verdade histórica na sua práxis libertadora. Portanto, Freire insiste:

[...] na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber /suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 2000, p. 55).

A partir das teorias acima relacionadas, buscar-se-á uma fricção entre elas. A subseção que se seguirá, da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral de Grupo, nos permitirá enxergar através dessa confluência de ideias, o papel revolucionário da práxis de Freire, nesse movimento político/educativo /estético de grande expressão para o Estado de Pernambuco.

2.1.3. Irradiação e seu Contexto

Pretendemos, nesta subseção, buscar aprofundar o conceito de Irradiação – categoria importante em nossa tese. Pois procuraremos fundamentar teoricamente as questões que norteiam esse estudo com o intuito de refletir e ajudar a responder à questão central da pesquisa: **Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?** Portanto, precisamos entender as irradiações sobre a ótica de seu nascedouro, na Física, Química, Nutrição, Biologia e na Religião. Entre os muitos físicos modernos e contemporâneos e de suas teorias científicas que são basilares para o aprofundamento teórico sobre a questão da irradiação.

Ainda tomaremos como base a questão da emancipação teatral, que se configura como categoria muito potente nessa pesquisa, a partir do Teatro de Estudante de Pernambuco, Teatro de Cultura Popular, CPC da UNE e do Teatro do Oprimido, tendo como base os postulados teóricos aqui tratados: Adorno (2002, 2006) e Paulo Freire (1987, 2011).

O Século XX foi de muita importância para as ciências, para a concretização de mudanças que foram substanciais para se enxergar o potencial de respeito e, de não respeito pela criatura humana. Nesse sentido, vimos reverberar os ideais revolucionários, desde os séculos XVII, XVIII, XIX e XX, com os adventos das Revoluções: Inglesa, Americana, Francesa, Russa e as duas grandes guerras.

Nesse sentido, percebe-se o aparecimento de teorias e conceitos que aprofundam as ciências e que serão fundamentais para o seu desenvolvimento. Mas, aqui, deter-nos-emos ao conceito de Irradiação, a partir da Física, Química, Nutrição, Biologia e da Religião, o que potencializou as transformações que chegam até os nossos dias, contribuindo e elevando as discussões em torno das epistemologias do conhecimento e acreditando que todas as forças do universo e da terra estão interligadas e são necessárias. E, nesse sentido, dedicar-nos-emos ao mundo da arte e da cultura forjados a partir do humano, reconhecendo que todo o processo de transformação teórico/científico e prática constituída afeta indelevelmente a tudo e a todos.

Portanto, não nos cabe nesta subseção escrever uma tese sobre as questões da irradiação, mas, sim estabelecer uma mediação entre os conceitos mais relevantes de suas

teorias e, a partir daí, conectá-los ao processo que acreditamos ter acontecido a partir do Teatro de Cultura Popular, quando de sua imanência com a pedagogia, política e estética, sendo um polo irradiador para grupos em seu período de existência, como para outros grupos após sua dissolução, de forma que suas ideias chegam até os nossos dias, uma vez que seus trabalhos e a forma de condução de suas políticas, seus processos pedagógicos e estéticos foram absorvidos e praticados por outros grupos de teatro de forma consciente e até mesmo inconsciente.

Compreendemos que o universo constituiu-se de várias forças, de forma que a Física as enxerga como partículas, com várias características e funções, mesmo que não possuam massa, “como os quais todo o Universo é construído” (FERNANDES, 2015, p. XV)¹⁴, tendo um papel preponderante na vida humana:

Uma dessas forças atua nas partículas elétricas e numa carga magnética que pode ser pensada como resultante do movimento das cargas elétricas: trata-se da força eletromagnética. A ação desta força nas cargas é medida pelos campos elétrico e magnético, cuja interligação corresponde à energia eletromagnética. Esta, se for dinâmica, torna-se independente das cargas. As cargas e correntes, bem como as suas energias e potenciais, são conservativas, o que levou Maxwell a compilar o conhecimento da época na escrita dessas leis de conservação numa forma matemática diferencial universal e completa [...] (FERNANDES, 2015, p. XV).

Faz-se necessário distinguir Radiação de Irradiação. A primeira é considerada a condução no espaço de partículas compostas de carga, massa, velocidade, campos elétricos e magnéticos, constituindo-se de dois tipos: radiação não ionizante e radiação ionizante, que serão explicitadas mais adiante em seus conteúdos. A segunda se refere à proliferação da energia através do espaço, emitida pelo calor advindo do sol. Os dois conceitos são aparentemente iguais, porém com sentidos diferentes, uma vez que a radiação transmite o calor através do sol e a irradiação é a exposição à radiação (HELERBROCK, 2020, p. 1).

Para melhor compreensão das terminologias Irradiação, buscaremos no verbete da língua Portuguesa o significado das palavras supracitadas, que se definem por:

1. Irradiação: Ato ou efeito de irradiar (se). 2. Fís. Nuclear. Bombardeio duma substância por um feixe de partículas. 3. Terap. Tratamento feito mediante o uso de raio X ou de outra forma de radioatividade. 4. V. irradiância (FERREIRA, 1999, p.

¹⁴ Continuação da referência: [...] As soluções dessas equações são ondas eletromagnéticas (Propagation of Undulations in a Non-conductive Medium), as quais propagam e transportam energia eletromagnética de forma independente das fontes, levando a ação a todas as distâncias e contribuindo para interligar todas as componentes do Universo. É nesta onda portadora que se apoia hoje toda a tecnologia da comunicação da informação, um dos pilares da nossa civilização, modulando adequadamente a sua densidade de energia. Os sistemas tecnológicos criam e recebem estas ondas, dominando as leis da propagação guiada por fronteiras e em meios indefinidos ou limitados. FERNANDES, António S. Carvalho. In MARTINS Maria João; NEVES, Isabel Ventim. Propagação e Radiação de Ondas Eletromagnéticas. Prefácio. Lidel Edições Técnicas, 2. Edição: Portugal, 2015, p. XV).

1138).

2. Irradiar. 1. Lançar de si, emitir, expandir (raios luminosos ou caloríficos, etc.), em sentido centrífugo: O Sol irradia a luz que permite a vida. 2. espalhar, propagar, difundir “A obra de Balzac, a medida que foi crescendo começou a irradiar influência no sentido da observação dos costumes” (Alberto Pimentel, O Romance do Romancista, p.232). 5. Propagar –se difundir-se: Um forte calor humano irradiará de seus olhos. Int. 6. Expedir raios luminosos: “O sol irradia sobre a extensão infinita da paisagem” (Olavo Bilac, Crítica e Fantasia, p.34).7. Desenvolver a partir de um ponto para as partes circundantes. P. 8. Difundir-se, espalhar-se, propagar-se (Idib., p. 1139).

Ainda no contexto das terminologias, buscamos a definição de Radiação, a partir do artigo especializado de Bastianello e Zavaglia (2019), cujo estudo apresenta-se como resultado de sua pesquisa, num glossário bilíngue (português e francês), com termos conceituais empregados à Radiação e Irradiação Solar, retirado do seu corpus de estudo:

A radiação direta corresponde aos raios solares que chegam diretamente do Sol em linha reta e incidem sobre o plano horizontal com uma inclinação que depende do ângulo zenital do Sol. 2: Esses sensores captam uma faixa mais estreita do espectro solar e não conseguem distinguir a radiação direta da difusa. 3: A radiação solar incidente sobre os coletores solares é decomposta em duas componentes. A primeira é a radiação solar direta, definida como a fração da irradiação solar que atravessa a atmosfera sem sofrer alteração na sua direção original. A segunda componente corresponde à radiação difusa, [...] (BATIANELLO et al., 2019, p. 42).

A pesquisa de Bastianello e Zavaglia (2019) conclui que a Radiação Solar:

Possui conceitos provenientes de outras áreas do conhecimento, como a Geografia, a Física e da própria Engenharia. Possivelmente por ser um domínio multidisciplinar, a Radiação Solar não possui, ainda, materiais bi e multilíngues que descrevam a sua terminologia (BATIANELLO et al., 2019, p. 45).

Todavia, com as descobertas do cientista escocês James Clerk Maxwell (1831-1879), percebeu-se que a:

luz seria constituída por **ondas eletromagnéticas**. Assim, as diferentes radiações visíveis (cores) (luz visível) e invisíveis (raios gama, raios X, ultravioleta, infravermelho, micro-ondas e ondas de rádio) distinguir-se-iam por possuírem comprimentos de onda e frequências diferente (FOGAÇA, 2018, p. 1)

Dessa forma, entende o fenômeno da luz como maneira de sua manifestação e proliferação:

No entanto, havia alguns aspectos que essa teoria não explicava, sendo que o principal tratava-se da cor que determinados objetos emitiam quando eram aquecidos. Todo objeto que se encontra em temperatura ambiente é visualizado porque reflete radiação em determinada frequência e em determinado comprimento de onda que corresponde à sua cor (luz visível). No entanto, no caso de objetos que estão em temperaturas altíssimas, eles não refletem alguma luz que incidiu sobre eles, mas sim emitem luz própria em intensidade suficiente para visualizarmos (FOGAÇA, 2018, p. 2).

Portanto, essa teoria foi questionada, reelaborada e apresentada por Karl Ernest

Ludwig Planck (1858-1947), onde afirmou que “a energia não seria contínua, como se pensava anteriormente” (FOGAÇA, 2018, p. 3).

É de fundamental importância trazer ao nosso estudo vários conceitos relevantes no que concerne às teorias da Radiação e Irradiação que chegam ao século XXI, mas que teve seus primeiros esboços desde os filósofos da Grécia Clássica, como Sócrates, Platão e Aristóteles, passando por Galileu no período medieval, Newton, Maxwell, entre tantos outros que investiram tempo, suor e suas vidas na procura investigativa dessas conexões com o universo e com o humano.

No início do Século XX, a maioria dos cientistas comungava da ideia da existência de um *momentum*¹⁵, associado à radiação eletromagnética, que significa que a luz teria propriedades mecânicas. Assim:

Einstein propôs a proporcionalidade entre energia e massa, estudando uma situação que envolvia emissão e absorção de luz por um corpo material. Nesta e em outras deduções, é necessário pressupor que a luz (ou qualquer outro tipo de onda eletromagnética) pode se transportar pelo espaço (MARTINS, 2005, p. 27).

Pode-se afirmar que a parte da física que estuda o comportamento e as transformações de energia que incidem na natureza denomina-se termodinâmica, que é uma teoria fenomenológica da matéria e, como tal, seus conceitos advêm diretamente dos experimentos. A propagação do calor acontece pela Condução, Convecção e Irradiação, que são diferentes processos de propagação do calor. Sendo a Condução, responsável pelo:

Processo pelo qual o calor é transferido através dos átomos do corpo. Por exemplo, quando a extremidade de uma barra metálica é aquecida, os átomos daquela região recebem essa energia e passam a vibrar mais intensamente, conseqüentemente, gera-se mais energia cinética (ARAÚJO et al., 2006, p. 56).

A condução é a transferência de calor átomo por átomo.

A convecção térmica incide quando sobrevém “nos fluidos acarretando transferência de matéria. Quando se aquece água, por exemplo, em uma panela, a água no fundo da panela se aquece primeiro, diminuindo a densidade do líquido naquela região” (ARAÚJO et al., 2006, p. 60). No entanto, acontece o fenômeno que faz as moléculas subirem, “fazendo com que aquelas que estão na região superior do líquido desçam, provocando um movimento de sobe e desce no líquido chamado corrente de convecção” (Ibid., p. 61). Na Radiação Térmica, “este processo permite a propagação do calor através de ondas eletromagnéticas, com o calor proveniente do Sol”. Portanto, não necessita da “existência de um meio material, pois as

¹⁵ Momentum [mo'mento(m)][Lat.].S. m. Fís. V. momento l(6)*Momentum generalizado. (Ferreira, p.1357). [...]. Fís. Produto da massa pela velocidade de um corpo; impulso, quantidade de movimento, *mometum* [...].

ondas eletromagnéticas não precisam obrigatoriamente de matéria para se propagar” (ARAÚJO et al., 2006, p. 62).

Outra área bastante importante que nos fornece informações são os estudos da biologia. Daí, encontraremos a terminologia irradiação adaptativa, que ocorre através de um processo da consequência de isolamento geográfico de vários grupos, a partir de uma população inicial, levando à diversificação das espécies com acúmulo de características diferentes ao longo do tempo e com atuação da seleção natural. A partir de um mesmo tipo ancestral, ocorre o aparecimento de várias linhas evolutivas divergentes. Todos estes organismos têm um ancestral comum, tendo suas composições provindas da mesma origem embrionária. “Ao observar o corpo de diversos animais de espécies diferentes, percebeu-se que algumas características anatômicas e fisiológicas são comuns entre eles”, recebendo o nome de órgãos homólogos (SANTOS, 2020, p. 1). Todavia, buscaremos no excerto, o conceito científico de Irradiação adaptativa:

A irradiação adaptativa é caracterizada pela formação de espécies em um curto período de tempo, após a separação de grupos dentro de uma mesma população que, com o tempo, passa a ocupar nichos ecológicos diferentes e passando por processos adaptativos para sobreviverem nesse novo nicho¹⁶.
[...] (YUGUE, 2019, p. 1).

Todas as reflexões levantadas são ora como suposições ou, outras vezes, estudos profícuos, que permitiram o amadurecimento e a evolução das teorias e conceitos sobre a função do universo, as instabilidades e estabilidades de tudo isso e como reflete em todos os aspectos dos estudos para o conhecimento do homem/natureza e este homem que tenta dominar tudo, em todos os seus aspectos, tanto para o bem, como para o mau.

Nesse sentido, a Irradiação chega até a produção de alimentos, sendo de grande importância para a indústria alimentar, protegendo assim muitos alimentos de germes e parasitas. Esse processo de conservantes irradiados quimicamente em lavouras no agro negócio – em carnes, leites – têm na irradiação “uma técnica alternativa aliada a preservação de alimentos, e tem se mostrado muito eficaz em aumentar significativamente a vida útil desses, diminuindo as perdas, garantindo a segurança alimentar e aumentando a oferta do

¹⁶ Continuação da referência: Charles Darwin em seu livro "A Origem das Espécies" explicou a partir dos conceitos de divergências a importância da irradiação adaptativa na formação de espécies cada vez mais aptas a sobreviverem em um determinado ambiente, tornando-se diferentes de outras espécies, mesmo ambas possuindo um ancestral em comum. São atualmente exemplos de irradiação adaptativa os tentilhões de Galápagos. Darwin, ao estudar essas espécies de aves, verificou que dependendo da ilha do arquipélago em que determinada espécie de ave residia, seu bico e outras estruturas corporais eram mais adaptadas ao tipo de alimento consumido pela ave naquela ilha. A partir dessa análise, ele notou que espécies que se alimentavam de sementes possuíam bicos diferentes das que se alimentavam de insetos [...] Yague, william. Irradiação adaptativa. Artigo: 2019. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/enem/biologia/irradiacao-adaptativa>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

alimento ao consumidor” (CANDIDO, 2020).

Recorremos, também, ao artigo científico **intitulado Física e Arte: a Construção do Mundo com tintas, palavras e equações**, de autoria de três físicos, que fazem um passeio poético entre o universo da física e da arte, delineando as muitas relações existentes entre os territórios que aparentemente nos parecem tão distantes, a quem, equivocadamente, são atribuídos conceitos, que, de certa forma, distanciam o encontro da física e da arte. Neste diapasão, “a física é o campo da razão, do rigor descritivo da natureza e da precisão. Já a arte está associada à intuição, à criatividade, e à liberdade de criação” (REIS et al., 2005, p. 25). Evidentemente a arte é uma epistemologia: tem conhecimento próprio, conteúdos próprios, e, tanto a física como a arte não podem ser vistas de uma forma tão reducionista. Os cientistas, autores do artigo aqui trabalhado, emitem muitas críticas a esse tipo de conceituação separatista/reducionista aos que fazem essas formas de análise.

As ciências humanas, que inclui as artes e as formas de viver da humanidade, “introduziu mudanças sobre a forma de interpretação da natureza que extrapolaram em muito os limites da física. Ela, ao mesmo tempo, incorporou muito daqueles anseios do universo cultural europeu do início do século XX” (REIS et al., 2005, p. 31). Se voltarmos um pouco no tempo – 1879/1880 – encontraremos o escritor russo Dostoiévski falando-nos, no livro *Os irmãos Karam a Zov*, sobre o impacto das chamadas geometrias não euclidianas.

Nesse sentido, começamos a enxergar a física e a literatura sendo abordada num mesmo contexto: a física como conteúdo da literatura. Buscaremos no excerto dos autores a argumentação e a simbiose entre física e literatura, exemplo claro de irradiação do pensamento da época:

Em 1895, o escritor inglês, H. G. Wells publicou o livro *Máquina do tempo* onde em uma passagem significativa ele apresenta uma incrível descrição das relações espaço-temporais. Diz ele: “Um cubo que não dure absolutamente nenhum tempo pode ter uma existência real? Claramente, qualquer corpo real deve se estender em quatro direções: deve ter comprimento, largura espessura e duração – prosseguiu o viajante do tempo – Mas por uma enfermidade natural da carne, a qual vou lhes explicar em um momento, tendemos a passar por cima desse fato. Há, na realidade quatro dimensões, três das quais chamamos de planos do espaço, e uma quarta, o Tempo”¹⁷ (REIS et al., 2005, p. 31).

¹⁷ Continuação da referência: [...] Existe, no entanto, uma tendência a formar distinção irreal entre aquelas três dimensões e esta, porque nossa consciência se move intermitentemente em um único sentido, ao longo dessa última dimensão, do começo ao fim de nossas vidas. Essa passagem faz parte de um diálogo em que a personagem “Viajante do tempo” está discutindo com outras o significado do tempo e mostra que as indagações sobre as relações entre espaço e tempo não eram uma exclusividade da ciência. [...] É bastante interessante vermos como os dois escritores estão falando de temas científicos sob enfoques diferentes. Enquanto Dostoiévski estava negando um novo conhecimento advindo da matemática e ao mesmo tempo demonstrando saber o que se passava em seu tempo [...].

Todas as artes receberam muitas irradiações dos pensamentos das Teorias científicas dos fins do Século XIX e início do século XX. Como também irradiaram em suas estéticas tais pensamentos, os pintores e os cientistas se envolveram totalmente com os escritores, como também estiveram envolvidos com a ação do tempo (REIS *et al.*, 2005, p. 31). O movimento impressionista de arte buscou a introdução em suas obras de arte, “relacionadas à luz, às técnicas de pintura, ao tempo e à crítica ao objetivismo da transcrição pictórica. Essa nova abordagem passou a aproximar ainda mais o universo cultural da arte e da ciência” (Ibid., p. 31). Nomes expressivos da pintura mundial estiveram ligados a estas ideias, que foram revolucionárias para a arte e a humanidade, criando muitos adeptos a esta nova forma de pintar:

Alguns pintores impressionistas se destacaram nesse sentido. Um caso bastante significativo foi o de Claude Monet, que construiu vários quadros em que repetia o motivo, mas mudava o instante em que pintava. Numa de suas várias séries de quadros, ele pintou diversos montes de feno em diferentes épocas do ano. Numa outra, denominada “Catedral de Rouen”, ele pintou a fachada do templo em diferentes horas do dia. Com isso Monet passou a incorporar a temporalidade à pintura, uma vez que construiu imagens que não existiam apenas no espaço, mas também no tempo. O tempo passou a ser considerado, a partir desse momento, como um fator importante na captação do espaço (REIS *et al.*, 2005, p. 31).

Ainda no processo de pesquisa da palavra Irradiação, encontramos a terminologia direcionada a um universo religioso, da Sociedade Espírita, onde a palavra Irradiação tem um significado de muita importância, por ser basilar nos serviços prestados às comunidades. A palavra Irradiação é definida por esta vertente religiosa como sendo uma doação de fluidos magnéticos destinada a determinadas pessoas, à distância, pela força da vontade e pela qualidade da caridade de quem emite esse magnetismo, em prol do bem-estar físico e espiritual de quem se abre para receber os fluidos (KULCHESKI, 2019, p. 2).

No processo da irradiação, transmite-se aos outros, pelo mecanismo da força mental, a carga de força vital que dispõe para doar. A irradiação se faz à distância, projetando o pensamento e sentimentos em favor de alguém, movimentando as forças psíquicas através da vontade:

[...] Irradiação é a projeção do pensamento e do sentimento, que são energias que conseguimos exteriorizar de nós mesmos. Cada cérebro pode emitir vibrações de alta ou baixa frequência, de acordo com os pensamentos constantes. Irradiamos todos nós através dos nossos pensamentos, sentimentos, palavras e atos. Essa energia que emitimos continuamente forma nosso hábito mental e se propaga ao nosso derredor. Essas energias têm reflexos sobre nós mesmos e sobre as pessoas que convivem conosco, os que estão distanciados e todos os seus do ambiente em que vivemos¹⁸. (KULCHESKI, 2019, p. 3).

¹⁸ Continuação da referência: [...] nos processos de irradiação, o seareiro, pela ação de sua vontade dirigida,

Portanto, na ideia espírita, Irradiação significa lançar de si algo, emitir raios, energias, fluídos, pensamentos, sentimentos, irradiar. Tem também, o significado de resplandecer, refulgir, lançar raios de luz ou calor, aureolar, cercar de raios refulgentes. É vibração que faz oscilar, brandir, agitar, mover qualquer fluido ou energia. Em termos de Espiritismo, a definição para irradiação é a transmissão de fluidos espirituais à distância (KULCHESKI, 2019, p. 4).

É importante trazer para este estudo a finalidade da palavra irradiação, segundo a religião Afro-brasileira (Candomblé e Umbanda). O conceito de Irradiação para o Candomblé, que cultua os Orixás – espíritos que representam a energia e a força dos elementos da natureza – em seus rituais, acontece através dos tambores e de cânticos (chamada), que trazem os Orixás para terra (Iemanjá, Xangô, Iansã, Obaluaiê, Nanã, Oxum, Obá, Exu, Oxalá, Ogum, Ossaim, Ibeji [Erês], Oxumaré, Iroco, Oxóssi, Logun Edé), que incorporam no médium para participar do ritual onde foi evocado.

Durante a chamada dos tambores e cânticos, outros médiuns que ainda estão em desenvolvimento (formação) são levados a um temporário transe, que consiste em arrepios e uma sensação de incorporação temporária. A este estado de sensações é denominado de Irradiação ou radiação espiritual. Também pode ser deixados nomes de pessoas escritos em papéis, pedindo proteção e fazendo pedidos diversos. Acredita-se que as energias desprendidas pelos os orixás e médiuns chegam até os solicitantes.

A Umbanda é uma religião totalmente brasileira, que sintetiza vários elementos das religiões africanas e cristãs, porém sem ser definida por eles. Formada no início do século XX, no sudeste do Brasil, a partir da síntese de movimentos religiosos, como o Candomblé, o Catolicismo e o Espiritismo.

O Sentido da palavra Irradiação na Umbanda será o mesmo atribuído ao candomblé: acontece das anergias, das irradiações geradas, a partir das orações, rezas, cânticos, evocações. Todavia se faz necessário afirmar que o fenômeno da Irradiação acontece com as outras religiões institucionalizadas oficialmente, já que as orações, os pedidos, as incorporações do Espírito Santo na religião evangélica, além da força das orações, jejuns na religião judaica, islâmica, indu e nos rituais das antigas religiões tratadas como pagãs, através

transmite aos outros as suas energias vitais, que são imediatamente repostas pela absorção e metabolização automática das energias do ambiente pelos centros de força (chacras). Na irradiação, a pessoa, aplicando pensamento e vontade acelera essa absorção-metabolização de energias vitais e espirituais direcionando-as para aquele que as receberá [...]. Kulcheski, Edvaldo. O poder da irradiação. Artigo publicado na revista cristã de espiritismo, ed. 46. 2019. Disponível em: <<https://www.espiritbook.com.br/profiles/blogs/o-poder-da-irradia-o-escrito-por-edvaldo-kulcheski>>. Acesso em: 06 jun. 2020, p.4.

dos sacrifícios humanos e de animais, tudo isso corresponde ao entendimento de irradiação espiritual.

No contexto dos estudos antropológicos, a partir dos estudos da professora doutora em antropologia do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, emprega-se a “palavra irradiação ou a expressão estar irradiado(a) para designar alterações corporais inesperadas, desejadas ou não” (MELLO, 2020, p. 146). No entanto, pode acontecer em determinados eventos ou em práticas ritualísticas experienciadas por adeptos da religião “ou do público que os assiste em situações como representações teatrais, blocos, performances do grupo e até mesmo em sonhos e conversas em que orixás e caboclos estejam, de algum modo presentes” (MELLO, 2020, p. 147).

Nesse sentido, a autora supracitada trata em sua pesquisa, de forma que:

A experiência da irradiação sem reduzi-la às definições negativas – por exemplo, de “transe inoportuno” (Halloy, 2005) – e sem encerrá-la ou sobrecodificá-la pela possessão – por exemplo, as definições de irradiação como “semitranse” ou “estágio prévio da possessão”. Sem deixar de reconhecer que essas são leituras possíveis e verdadeiras para parte das etnografias analisadas, a aposta do presente artigo, talvez arriscada, mas empiricamente calcada em dados etnográficos, é que, aplicando um exercício de minoração que subtraia a onipresença da possessão como referencial da análise, a irradiação possa ser entendida como um modo singular da relação humanos-orixás (ou humanos-entidades)¹⁹. (MELO, 2020, p. 148).

A terminologia Irradiação, segundo Mello (2020), é uma experiência e deve ser analisada como tal. Para alguns, ela funciona de forma a trazer alegria, êxtase. Em outros, ainda não iniciados, pode trazer uma experiência um tanto quanto traumática, como nas observações da estudiosa em relação a um homem de profissão-pedreiro de nome Curió, que foi fazer um serviço no terreiro, sem nunca ter sido iniciado ao mundo do candomblé. Ele teve uma experiência inusitada, deixando-o atônito e temeroso por não conhecer o que chegava a termos de irradiação ao seu corpo (Mello, 2020, p. 150). Nesse sentido, se faz necessário um olhar atento ao excerto da análise da autora em questão:

[...] Enquanto Curió sofre com a aproximação insistente de seu orixá e de seu exu, as filhas-de-santo se alegram e riem; o aspecto negativo da irradiação é, portanto, relativo: o que é perturbação para o candidato a filho de santo é motivo de celebração para a casa. Para o povo de santo, a irradiação é desejada quando entendida como indicador da possibilidade do que Rabelo chamou o “estabelecimento de uma relação duradoura com a divindade” (Rabelo, 2008b, p. 101), isto é da iniciação. A irradiação seria, portanto, uma forte evidência da vontade

¹⁹ Continuação da referênci: com características específicas e efeitos sociais próprios, para além, ou para ser mais fiel à perspectiva nativa, aquém do transe de possessão para a importância de se entender o ritual enquanto experiência vivida, o nível de abstração da extensa e densa contribuição de Roger Bastide ao estudo das religiões de matriz africana volta-se mais para a busca da lógica e da regra, do que do desvio, da exceção e das variantes. MELLO, Cecília C. do Amaral. Aquém da possessão: a noção de irradiação nos estudos das religiões de matriz africana. *Anuário Antropológico* v. 45, n. 2, pp. 146-163, (maio-agosto/2020). Universidade de Brasília.

do orixá de que seu “filho” seja feito, e sua persistência pode levar a pessoa irradiada a iniciar-se, como de fato se deu no caso estudado (MELLO, 2020, p. 150).

É importante perceber que autora nos permite enxergar as várias vertentes de significados da terminologia Irradiação, porém, de alguma forma, leva-nos nessa pesquisa a perceber que “o material de campo indica que a irradiação seria, sobretudo, um estágio prévio ao transe de possessão e sua existência deverá ser de algum modo contida ou dirimida pelo processo de iniciação” (MELLO, 2020, p. 151).

A referida autora debruçou-se, efetivamente, através da etnografia em sua pesquisa, buscando várias falas das pessoas dessa matriz religiosa e de como cada pessoa sentia a irradiação. Vejamos algumas falas, que são de grande importância para entendermos o que ocorre nesse processo denominado de irradiação, segundo a experiência observada no processo etnográfico:

Eu nunca bolei e, virar mesmo, eu nunca virei. Eu sinto uma irradiação forte de Iansã quando eu danço na roda, ela não me pega completamente, ela só irradia. (...) Você sente assim... É como se você... É igual um orgasmo, é difícil explicar, é a sensação de um orgasmo: arrepio na nuca, adormecimentos, o coração bate mais depressa... Mas eu queria saber o depois, como é que é o depois... (Depois? Indaga a etnógrafa) É, depois: como é receber o santo mesmo, como a gente fica. (...) eu sou tão curiosa... (MELLO, 2020, p. 152).

Portanto, através deste estudo, chegamos a entender que, a partir das “etnografias analisadas, pode-se definir a irradiação como uma força que atravessa os corpos e os transforma ou, antes, os modula, tornando-os, em alguma medida, mas não totalmente, outros, modo através do qual, ou melhor, meio através do qual ocorreria a transmissão do axé” (MELLO, 2020, p. 159).

Diferente da possessão, na qual o corpo é totalmente tomado, os corpos, na irradiação, “não são completamente arrebatados por essa força, como ocorre na possessão, nem tampouco há um controle absoluto sobre o fluxo que os percorre e atravessa. O diálogo comparativo com outros contextos etnográficos nos ensina, contudo, que há algo mais em jogo” (MELLO, 2020, p. 159).

Vale Salientar, que as religiões afro-indígenas vêm se abrindo aos poucos para o mundo, através dos estudos antropológicos, sociológicos e históricos. As mesmas são constituídas de muitos simbolismos e mistérios, que só são revelados aos iniciados e iniciadas. Porém, muitos estudiosos sérios vêm conseguindo investigar muitos desses mistérios e têm conseguido autorização para publicações. Portanto, encerramos esta subseção com o desfecho deste excerto:

[...] A irradiação, por fim, pode ser compreendida como uma marca singular da relação afro-indígena na qual vetores de aproximação de forças incorporais se compõem com vetores de “saída de si”, em um movimento que nunca é totalizante numa direção ou na outra. A ênfase – maior ou menor – na possessão como parâmetro central da análise sobre o transe nas religiões de matriz africana no Brasil finalmente talvez tenha a ver com as características particulares de cada campo de onde emergem as etnografias estudadas²⁰. (MELO, 2020, p. 160-161).

Nessa tese, o conceito de irradiação chega de forma potente, no sentido de ser algo que se constitui inevitavelmente a partir das ideias recebidas ao longo de sua existência, renovando-se, a partir de sua expansão, interagindo conscientemente e por muitas vezes inconscientemente, mas determinante, pois, uma vez ocorrida à irradiação no campo das ideias, o fenômeno transforma-se em movimento fluido e determinante.

Dessa forma, podemos exemplificar que, a partir de nosso objeto de pesquisa, o conceito terminológico da palavra Irradiação nos permitiu transitar pelos primórdios da Grécia Arcaica e Clássica, como divisor de águas na expansão de seu pensamento e que, através da Paideia e de seus significados num processo de condução de seus conceitos e ideais, nos permite enxergar através das lentes da história, um teatro, uma pedagogia e uma educação que atravessa os tempos e se renova dialeticamente, transformando-se e irradiando-se noutros processos.

Nesse sentido, buscamos o termo irradiação como Categoria desta pesquisa. Esta alegoria produz força na palavra que nos dá sustentação para narrarmos e inferirmos conceitos à expansão das ideias filosóficas encontradas e que serão analisadas a partir do objeto e sujeitos aqui estudados.

Os conceitos de Paideia, Democracia, Indivíduo, Autonomia, Consciência, Pedagogia, Pedagogia de Teatro de Grupo, Pedagogia do Teatro, Educação, Emancipação, Sociedade, Utopia, Experiência, Opressor, Oprimido e Esperança foram apresentados nas subseções anteriores, nas quais apresentamos uma base teórica, enfatizada nas teorias e definições da área da pedagogia e da educação por Gadotti, Saviani, e através da sociologia e da filosofia, detendo-nos aos grandes movimentos educacionais irradiados desde a Paideia da Educação e Arte, na Grécia Arcaica de Homero, e em seu apogeu, na Grécia Clássica de Sócrates, Platão, Aristóteles, além de impulsionar diálogos teóricos utópicos, gerados a partir das subseções que se formaram, a partir das teorias dos filósofos, sociólogos e pedagogos, como Platão,

²⁰ [...] Continuação da referência: No caso estudado, a possessão – embora certamente presente – não é tão comum ou relevante para o movimento afro-indígena quanto a experiência da irradiação. O presente artigo, portanto, buscou conhecer como a irradiação se manifesta nesse e em outros contextos etnográficos da mesma região. Ao se “suspender” a centralidade da possessão, foi possível compreender a irradiação sobretudo enquanto um modo característico da aliança afro-indígena, capaz de funcionar como um meio propício ao encontro e à experimentação com as forças, orixás e entidades que povoam o mundo (MELO, 2020, p. 160-161).

Émile Durkheim, Thomas More, Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx, John Dewey, Paulo Freire e Adorno, que deram a sustentação teórica para entendermos os processos epistemológicos e de como esses conhecimentos se expandiram, irradiando-se para outros tempos, estabelecendo conexões potentes para o desenvolvimento humano.

Portanto, vemos na ação de irradiar que o verbo propaga-se no outro, locomove-se, estabelece uma força transcendental, transfigurando-se em outra forma, nunca da mesma. Todavia, é inevitável comparar a terminologia Irradiação ao processo da Paideia, de como ela se estabeleceu na antiguidade e como ela se irradiou para a era clássica, irradiando-se pela Judeia, por Roma, criando um campo magnético (período de maturação do saber) e espalhando-se por todo o mundo, renovando-se e ampliando-se.

Trouxemos para essa pesquisa a terminologia irradiação como uma das principais categorias desse estudo. Na verdade, uma grande alegoria que traz consigo muitas direções e nos aponta para várias vertentes de diálogos, através do nosso teórico principal, Adorno (2021) e Paulo Freire (2011), com o propósito fundamental da criação de nosso próprio conceito.

Nesse sentido, percebemos que a translação simbólica da palavra irradiação interage na propagação do calor, no agir, na ação do se relacionar, no se expandir, como o do calor do Sol, de seus raios vívidos, luminosos e pungentes, que rompem toda e qualquer barreira que se atrevesse à sua frente, até chegar a lugares inimagináveis, além de estabelecer uma viagem interplanetária, destilando a sua energia de forma a aguçar todo o processo de criação da existência, voluntariamente e, ou involuntariamente, constituindo-se da vida em toda a sua complexidade, na vida terrena.

Portanto, para dialogar com esta alegoria da irradiação buscou-se a obra de Theodor Adorno e Freire, que, a partir de muitos pensamentos irradiados na sua formação, principalmente o materialismo histórico e dialético de Marx, como da Escola de Frankfurt, que se configurou como a base teórica de seu pensamento, porém não aprisionado aos dogmatismos do marxismo ortodoxo, mas com o objetivo de entender, o que faz um homem escravizar outro homem através da lógica da burguesia industrial.

Adorno conseguiu teorizar sobre a Educação e Emancipação, título de uma de suas obras, e, através de suas críticas à indústria cultural como deformadora da capacidade humana de ter autonomia, é que irradia as suas energias maiores. A irradiação aqui é vista como forma de desbarbarizar, priorizar a conscientização humana, através de uma educação com foco em conduzir o ser humano para o eixo da vida real, impondo-se criticamente no lugar de protagonismo, negando-se à invisibilidade, a ser alienado, subserviente e escravizado, mas

como senhor de seu próprio destino.

Nesse sentido, Adorno irradia suas ideias para a educação, sendo esta primordial para as mudanças e transformações que o mesmo sustentava como decisiva para a existência de um ser humano autônomo. Preocupou-se ainda em mostrar a deformação dos princípios educacionais, pois se distanciou de seus objetivos, que eram os de promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão, sendo a indústria cultural a grande responsável por transformar o ser humano em marionetes do sistema capitalista. O resultado disso tudo: a deformação da consciência.

Adorno propunha uma educação política que fosse capaz de impulsionar a formação e de superar os traumas incutidos pelos donos do poder. Pregava a liberdade integral que geraria a autonomia e a emancipação, no sentido pleno de suas vidas, além do combate total à barbarização, criando-se todo um programa educacional de desbarbarização.

Sobretudo, o conceito de Irradiação de Educação e Emancipação chega nesse estudo como fundamentais, de forma potente, no sentido de ser algo que se constitui a partir da experiência estética, da autonomia, da criação de uma consciência libertadora, da democracia, do combate à desbarbarização, do acesso a uma educação integral e emancipadora, que reconhece o ser humano em suas diferenças e em seus direitos.

Portanto, vemos essas irradiações estabelecerem um diálogo com os ideais do Movimento de Cultura Popular, que foram determinantes para as ações do Grupo de Teatro de Cultura Popular, recebendo estas energias através de muitas irradiações que se expandiram durante séculos e que se renovaram em outras ideias e que se estabeleceram racionalmente neste movimento de grande envergadura intelectual, social e cultural na cidade do Recife.

As irradiações das ideias recebidas por Adorno, como as suas ideias recebidas ao longo de sua existência, renovam-se dialeticamente, a partir de sua expansão, interagindo conscientemente e, por muitas vezes, inconscientemente, mas determinante, pois, uma vez ocorrida a irradiação no campo das ideias, o fenômeno se transformará em movimento desbravador, fluido e robusto. Dessa forma, podemos exemplificar, a partir de nossa opção em tratar o nosso objeto de pesquisa, trazendo essas irradiações desde os primórdios da Grécia Arcaica e Clássica, como elemento de divisor de águas e de expansão de seu pensamento, através da Paideia, que se reverbera em outras Paideias, e com seus significados, com seus ecos, luz própria e calor, capazes de repercutir, como numa grande onda de luz, todo o processo de irradiação das suas ideias, entre os milênios.

Para a próxima subseção, estabeleceremos uma conexão com uma das categorias da pesquisa de Adorno a partir da Escola de Frankfurt, buscando relacionar com a nossa

categoria central de tese e com o Movimento Pedagógico, político e estético experienciado pelo TCP/MCP e que servirá de base, junto à dissertação de mestrado e da pesquisa documental e qualitativa, como forma à responder a pergunta chave dessa pesquisa.

2.1.4. *Um Diálogo Irradiador: Adorno e Freire, numa Práxis Educacional e Teatral Emancipadora.*

Deter-nos-emos, nesta subseção, num diálogo muito importante para a Educação e para o Teatro, ambos no entendimento do acesso às políticas educacionais e culturais, que devem ser um direito de todos, de forma que sejam constituídas dialeticamente, através da teoria e da prática, formando uma Práxis, alimentando o discurso e o contradiscurso, que é condição necessária para a conscientização e a conquista da emancipação humana, sendo imperativo à construção de uma consciência pública e social para se entender as contradições existentes e as ideologias presentes na história de vida da humanidade.

Propomos também uma problematização acerca dos muitos diálogos que irradiaram vários pesquisadores, idealistas, cientistas, filósofos, educadores, artistas, neste caso específico – questões que são relevantes para essa exposição. A princípio, elencaremos as categorias que acreditamos ser de confluências entre Adorno e Freire, e, num segundo momento histórico, essas ideias irradiadas para os muitos movimentos culturais e sociais contemporâneos. Porém, aqui, tomaremos como base a questão da emancipação teatral, que se configura como categoria muito potente nesta pesquisa, a partir do Teatro de Estudante de Pernambuco, Teatro de Cultura Popular, CPC da UNE e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, como referências de emancipação teatral, tendo como base os postulados teóricos das categorias aqui tratadas: Educação, Emancipação, Conscientização, Utopia e Experiência.

Para que aconteça uma prática emancipadora para a libertação humana, faz-se necessário um olhar profundo na Educação e na Formação do educador, que aqui se apresenta tanto no teatro com seus artistas, na construção de suas proposições para conscientização de seu público e para si mesmo, como para a sala de aula. Daí o compromisso com a proposta de uma educação emancipadora e libertária, entendendo melhor as implicações éticas, políticas e estéticas irradiadas nas confluências do pensamento de Adorno (2021) e Freire (2011).

Não poderíamos deixar de trazer à discussão a categoria “Experiência”, tão ambientada no diálogo, constante em Adorno, Freire e Dewey, sendo esta necessária como elemento intrínseco ao ser humano, o que subsidia a interpretar os símbolos e signos inerentes na arte /educação, como princípio fundamental à construção do sujeito humano.

Todo ser humano já nasce com experiência, desde a sua fecundação – no seu estágio uterino até o seu nascimento – e, a partir daí, a construção de novas experiências, que se acumulam ao longo da vida e se renovam em outras experiências, de forma dialógica e constante com os outros humanos, sejam essas positivas ou negativas – todos têm experiência. Nesse sentido, a experiência é condição *sine qua non* ao ser humano. A acumulação de experiências é que lhes dá base de conhecimentos necessários para se relacionar consigo e com os outros. E é nesse diálogo que se conduz a interrelação e as subjetividades do discurso e da consciência de se perceber em um mundo diverso. Nesse sentido, Freire afirma que:

Por tudo isso é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em revolução cultural com a chegada ao poder. E em ambas o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objeto, como dominados e assumem o de sujeito da História. (1987, p. 158).

Portanto, percebe-se que o ato de educar, seja em sala de aula, no teatro, na rua, em baixo de uma árvore ou em qualquer lugar é um ato político, educativo e estético. E seu encontro com as artes é indissociável. Portanto, a educação só poderá acontecer em sua plenitude se for emancipatória, ocorrendo num processo dialético, valorizando o processo e não os resultados. Dessa forma torna-se indelevelmente conscientizadora. De outra forma, só alimentaria a alienação e a falta de humanidade.

Adorno recebeu influências determinantes do pensamento de Karl Marx, mas, ao aliar-se à Escola de Frankfurt, passa a ter uma visão de reconstrução do pensamento marxista ortodoxo, principalmente daquele exercido na Rússia e depois na URSS, uma vez que o mesmo acreditava na liberdade e numa visão mais completa da democracia, defendia a desalienação do povo e culpava a Indústria Cultural de provocar uma alienação em massa. Foi o principal articulador intelectual da Escola de Frankfurt, a pensar uma Educação transformadora que seria capaz de curar a alienação provocada pela Indústria Cultural e acreditava que através da Educação e da Emancipação todos os cuidados deveriam ser alocados no processo da educação contra a desbarbarização humana, possibilitando a estes uma educação por inteiro, voltada ao processo e não a resultados inconsistentes, mas na preparação de pessoas críticas, que pudessem decodificar as armadilhas preparadas pelo sistema capitalista travestidas de ideologias alienantes e escravocratas, mas a preparação de um humano educado para ser livre e consciente de sua realidade no mundo, atento e crítico, permanentemente. Adorno (2021, p. 117) reafirma que a “barbárie é a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário de formação cultural, então desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. Desbarbarização da humanidade é pressuposto

imediatamente da sobrevivência”.

Vemos um diálogo claro entre Freire e Adorno na questão da violência simbólica e física, da alienação que é levada à humanidade e da necessidade de libertação dessas formas de opressão, que tem sido escravizada e levada a situações vexatórias: o analfabetismo, a falta de comida, lazer, cultura, artes, habitação e saúde. Nesse sentido, Freire alerta que a:

[...] Luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação do homem, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível por que a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 30).

Portanto, é importante perceber que há uma conexão entre o conceito de barbarização de Adorno com o conceito de desumanização de Freire, tais como no conceito de educação para a emancipação e na conscientização crítica para a liberdade, além de que a práxis tem que ser verdadeira para que exista o processo de Arte/Educação Emancipatória e, por fim, a construção de um ser dialético, como sujeito histórico, rompendo definitivamente com as ideias que afugentam a liberdade e os direitos de existência dos homens e mulheres de construir suas vidas num mundo liberto de oprimidos e opressores.

Outro diálogo claro entre Freire e Adorno está calcado na relação condicionante e comportamentalista da Indústria Cultural, uma vez que a essa Indústria reproduz de forma cruel as ideologias alienantes da Cultura de Massa para a sustentação da superestrutura do sistema capitalista. Na perspectiva Freireana, esta Indústria desrespeita as “potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

Essa constatação nos leva à interterritorialidade das ideias dos dois pensadores, que em muito se aproximam de ir além de uma educação conscientizadora. Mas, agora, com a potencialidade em diálogos dos dois teóricos, acrescentaremos a emancipação como possibilidades interterritorial entre a arte e a educação. Portanto, essa exposição se constitui em uma introdução teórica para aprofundarmos, na próxima subseção, na qual problematizaremos, a partir dos autores acima levantados, as suas irradiações para uma ação teatral emancipadora.

2.2. Irradiação Teatral Emancipadora

Com base nos expoentes teóricos apresentados na subseção anterior, Adorno e Paulo

Freire, acrescenta-se a estes Hermilo Borba Filho, que rompe com o teatro feito no Recife dos anos 40, do século XX, trazendo pela primeira vez no Recife a ideia de um teatro comprometido com as angústias e com os prazeres do povo. Na ideia da irradiação, vimos o CPC da UNE surgir com ideários muito próximos do TCP do Recife, como da colaboração e integração do Teatro de Arena às ideias de um teatro que falasse e contribuísse com as transformações sociais daquele território. Dessa experiência e de todas adquiridas pelo mundo, Augusto Boal cria a Metodologia do Teatro do Oprimido, que, a nosso ver, sofre irradiação de Paulo Freire, da Pedagogia do Oprimido. Nesse sentido, trazemos para este diálogo a proposta de uma Irradiação Teatral Emancipadora, a partir destas ações que se irradiaram e chegam até os nossos dias. Portanto, utilizar-se-á destes conceitos, que foram forjados a partir destas ações, com o objetivo de definirmos o que é uma Irradiação Teatral Emancipadora?

Iniciaremos por apresentar os pontos comuns existentes entre a ideia Teatral de rompimento emancipador, na proposta desenvolvida por Hermilo Borba Filho, nos anos 40 do século XX – através do Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP) – e o Movimento de Cultura Popular, a partir de 1960, o Centro Popular de Cultura (CPC), a partir de 1961, e o Teatro do Oprimido instaurado por Augusto Boal, a partir de 1970.

O TEP nasce com uma função bastante inovadora, no sentido de se rebelar contra as ações teatrais constituídas até aquele período, motivado pela renovação do teatro mundial, mas se impondo à dominação do Teatro Europeu e Americano, sendo instigado a partir da ideia de “um teatro do povo do nordeste”. As proposições de mudanças foram muitas: um teatro voltado para as denúncias, com uma preocupação estética mais apurada; a valorização de uma dramaturgia do escritor do nordeste, da Cultura de Tradição, sendo o bumba meu boi, um exemplo revolucionário, para aquele momento histórico; além da inversão de que o teatro deveria ir onde o povo está e não mais aquele teatro comportado, onde a própria estrutura assustava o público mais humilde, já que, além desse público não possuía roupas “adequadas” para sua entrada nesses espaços tradicionais, que eram verdadeiros santuários, com regras que inviabilizavam a entrada do povo a estes espaços.

Para Teixeira (2016), até o surgimento do TEP, com a liderança de Hermilo Borba Filho, poucas foram as iniciativas de renovação no cenário da Cultura do Recife, e reflete o fato de que isso não significaria afirmar que na cidade não existisse uma vida artístico-cultural: o que na verdade faltava era o impulso renovador, aliado às proposições de vanguarda nas artes. Contudo, surge um grupo de artistas de várias linguagens, no qual o teatro foi o protagonista desse movimento, e que:

[...] Em 1946, se faz precisamente, a partir desse universo de preocupações. O que aqueles jovens artistas-intelectuais almejavam construir eram novos parâmetros para a criação teatral. Ao assim agirem, contudo, deram ensejo a algo mais que um grupo de teatro renovador. A partir daí, em sucessivas reordenações, eles criaram os espaços e redes de sociabilidade e trocas intelectuais que viriam a desempenhar um papel decisivo na produção cultural da cidade – para muito além do ponto de vista exclusivamente teatral –, na medida em que introduziram uma cunha modernizante, por assim dizer. (TEIXEIRA, 2016, p. 22).

Outro dado relevante, é que este grupo de teatro liderado por Hermilo Borba Filho se juntara a outras linguagens artísticas, uma vez que o teatro se organizou politicamente na melhor forma, criando estratégias de rompimento definitivo com as artes do século anterior e do início do século XX, mudando o formato e os conceitos políticos e estéticos de suas ações artísticas. O teatro se impôs, estabelecendo-se, a partir daí, o divisor de águas para um teatro voltado às necessidades e à cultura do povo do nordeste, sendo estas ideias expandidas, em parte, para o MCP, de 1960 a 1964, consistindo nos pilares deste movimento, porém, com avanços significativos, como já vimos no decorrer desta tese, a partir de três eixos indissociáveis: educativo, político e estético.

Nessa perspectiva, consideramos que o rompimento com o teatro aristocrata e burguês foi o divisor de águas para as mudanças estruturais no teatro pernambucano, irradiando-se de forma vertiginosa para outros movimentos, que por sua vez criaram a sua própria tez, afinados com o seu próprio diapasão, nascendo daí partituras indeléveis. Atribuímos a tudo isso uma busca por um teatro que falasse das coisas do homem do nordeste, o homem da terra, das suas angústias e de seus desejos.

O aprendizado em coletivos gera um movimento transformador, como veremos na narrativa de Teixeira:

[...] Entre os anos 40/50, a produção teatral foi, seguramente, a que aglutinou em torno de si sua maior variedade de outros artistas que não apenas dramaturgos e atores, como muitos dos artistas plásticos que estavam à procura de um espaço para realizar experimentos e divulgar seus trabalhos, mas também várias outras modalidades de escritores, literatos de um modo geral, artistas gráficos, futuros escultores etc., que, na falta momentânea de melhor opção, encontraram na movimentação teatral uma oportunidade de compartilhar preocupações, debater propostas e paradigmas de criação estética, fortalecer convicções, exercitarem-se, enfim, junto a um coletivo de aspirantes a artistas de um novo tipo. De outra parte, não somente o movimento teatral foi o que pôde apresentar uma maior dinâmica interna, mas, se o fez, foi em grande medida por ter sido o primeiro, e que, com maior voracidade, se apresentou na luta por conquistar o reconhecimento na arena cultural. (TEIXEIRA, 2016, p. 96).

Grandes nomes foram forjados a partir do TEP – artistas que contribuem com sua arte até os nossos dias. Alguns já faleceram, mas deixaram seu legado para a cena Pernambucana, além do progresso político que vemos a olhos nus nas outras linguagens artísticas.

Após o fim do grupo do Teatro de Estudantes, a cidade do Recife não retroagiu culturalmente. Não havia espaço para a volta ao passado, e sim seguir rumo às novas conquistas. Pois aquele movimento que fora iniciado nos anos de 1940, mesmo que esfacelado após alguns anos, dava prova de maturidade e deixara seu legado, seguia amadurecido em outros grupos, em outras lideranças teatrais e nas outras linguagens artísticas, ressurgindo vários grupos e outros movimentos artísticos culturais e sociais.

Por outro lado, alguns estudos diferem do que aqui apresentamos sobre o TEP, como o pesquisador Idelmar Gomes Cavalcante Júnior²¹, Doutor em História Social pela UFC. Mestre em História do Brasil pela UFPI. Professor de História da UFPI. Traz-nos reflexões polêmicas em sua pesquisa a respeito do TEP, o que faz sentido expô-las, para que nos permitamos entender a conjuntura política daquele momento histórico, como do referido grupo. Nesse sentido, o pesquisador em referência estabelece uma concordância com o que já apresentamos no decorrer desta tese, sobretudo com os objetivos teóricos do TEP:

A intenção do TEP era, aproveitando-se dos preceitos da encenação moderna, que já haviam sido introduzidos no teatro pernambucano, criar um teatro antiburguês e regionalista, o que, conseqüentemente, lhe colocou como um contraponto ao TAP. Assim, empenhou-se em promover o surgimento e o fortalecimento de uma dramaturgia nordestina, inspirada nas tradições populares da região. Esse novo teatro deveria ser dedicado aos segmentos populares menos favorecidos economicamente e, portanto, realizado no contexto onde eles vivessem, o que em tese, descentralizaria o fazer teatral, levando-o ao encontro de realidades mais periféricas. O grupo permaneceu ativo até o ano de 1953 e foi importante para a criação do chamado Teatro do Nordeste. (CAVALCANTE JÚNIOR, 2017, p. 250).

Todavia, o pesquisador em questão nomeia esses dois grupos modernistas, o TEP e o TAP. O primeiro como bacharelesco constituído de bacharéis e estudantes representantes das elites intelectuais, buscando levar um teatro popular, a partir da cultura do povo; e o segundo como missionário, levando um teatro com o propósito civilizatório “que se empenhou em favorecer moralmente e culturalmente a sociedade em dignificar o fazer teatral” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2017, p. 253), com objetivo claro de levar o melhor para as elites.

Nesse sentido, após uma década, o próprio Hermilo Borba Filho ajudará na criação do MCP e, por conseguinte, o Grupo de Teatro Experimental de Cultura (TEC), que logo se transformará no Teatro de Cultura Popular (TCP). Estes movimentos criaram os ideais e valores que constituíram um grupo heterogêneo, com intuito de dar sustentação ao projeto cultural e educacional do governo Miguel Arraes, em uma perspectiva de educação conscientizadora e emancipatória. Todos os departamentos que foram criados no MCP, a

²¹ INVENTÁRIO DE UMA MEMÓRIA CONSAGRADA: Benjamim Santos nos interstícios do teatro pernambucano (1960-1970). Tese de Doutorado. UFCE. Fortaleza, 2017.

exemplo de Educação e Cultura, foram para elevar o homem a se perceber como agente de transformação, tanto de si como do outro, mesmo que a matriz desse pensamento tenha surgido do movimento intelectual francês *Peuple et Culture*, de Joffre Dumazidier. Os intelectuais recifenses deram a este movimento um formato, a princípio do homem e da mulher daquele território, e, em sua evolução, um ideário do homem do Nordeste. Esse movimento se estabelece uma ordem de grande pertinência, como já falamos anteriormente, irradiando-se para todo o Brasil, a partir dos Círculos de Cultura, para a alfabetização de jovens e adultos, como na fruição, formação e democratização cultural da humanidade. Todavia, concordamos que:

A atuação do MCP inspira o Centro Popular de Cultura (CPC) no Rio de Janeiro. No entanto, os projetos políticos e culturais que incentivam os dois movimentos provêm de distintas concepções de cultura popular e politização das classes trabalhadoras. Enquanto o CPC busca a "politização" da classe operária, o MCP, inspirado na pedagogia de Paulo Freire, almeja a conscientização do povo. Além de influenciar grupos ideológicos, o TCP também possibilita, em Pernambuco, o surgimento de grupos pós-golpe de 1964, como o grupo Construção e o grupo Raiz²²

Durante o período de desenvolvimento estrutural, pedagógico, político e estético do MCP/TCP no Recife e no interior do Estado de Pernambuco, percebe-se o surgimento de vários outros grupos em seu próprio território, pelo Nordeste e pelo Brasil, com tendências muito parecidas com a do MCP e de todo o seu arsenal ideológico.

Todo o movimento esteve ligado aos ideários estabelecidos por Freire, voltados para os círculos de cultura e para a alfabetização de jovens e adultos nas praças de cultura, em todas as linguagens artísticas, nas manifestações culturais de tradição e na democratização das mesmas. Ainda se posicionava, ampliando a alfabetização, através do Projeto de Educação pelo Rádio, tentando, de todas as formas, diminuir o analfabetismo no Recife e, em seguida, em todo o Estado.

É muito importante reconhecer a irradiação gerada diretamente ao Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional do Estudante (UNE). O MCP serviu de modelo e exemplo para muitos outros movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960. Além de ter tido “influência direta sobre a concepção do CPC e pode ser notado na prevalência do teatro sobre as demais artes, no trabalho coletivo, na defesa do engajamento e

²² TEATRO de Cultura Popular (TCP). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo507835/teatro-de-cultura-popular-tcp>>. Acesso em: 14 de agosto de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

da necessidade de conscientização do povo”²³.

Entre os muitos saberes que o MCP irradiou para os Movimentos Culturais e Sociais do Brasil foi à edição do **Livro de leitura para adultos**, que se prestaria à alfabetização, mesmo que Paulo Freire não concordasse – esse tenha sido o principal motivo de sua saída do movimento. O livro fora elaborado por **Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho** e impresso em 1962, sendo utilizado por muitos outros movimentos alfabetizadores – adaptado para suas realidades. Dentre eles, De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, Centro de Cultura Popular de Goiás e a Campanha de Alfabetização da UNE.

O Centro Popular de Cultura cumpriu um papel preponderante para as artes engajadas na construção de uma arte que chegou até o povo, no engajamento de uma cultura popular, onde as linguagens artísticas fossem condutoras do processo de libertação, através da conscientização, sendo suas ferramentas essenciais o teatro, a música, o cinema, a literatura, a dança, as artes plásticas, e sendo o seu objetivo principal a construção de “uma cultura nacional, popular e democrática, por meio da conscientização das classes populares. A ideia norteadora do projeto diz respeito à noção de arte popular revolucionária, concebida como instrumento privilegiado da revolução social” (ITAÚ CULTURAL, 2021). Acreditavam no poder cultural de política engajada “ao definir a arte como um dos instrumentos para a tomada do poder e o artista como aquele que assume um compromisso, ao lado do povo, o CPC defendia um “laborioso esforço de adestramento à sintaxe das massas”, mas de modo a tirá-las de seu lugar de alienação e submissão” (Idem).

Todos esses movimentos culturais/sociais têm como características comuns o chamamento público de apelo popular, num manifesto que se coloca à disposição da humanidade, através da arte e da educação, buscando a conscientização como processo de transformação da sociedade. Sobretudo, as transformações esperadas são as de que o homem e a mulher encontrem a sua humanidade, entendam a sua realidade e os perigos que lhes rodeiam ao viver num sistema de exploração. Acrescento ainda, a questão da Cultura como essencial e condição *sine qua non*, no sentido mais amplo. Mas o que se espera desses movimentos será um conjunto de políticas culturais, educacionais e sociais que revolucionem os seres humanos, estando estes na preparação de todas as políticas e na condução das mesmas.

O período de 1960 a 1964 foi de grande mobilização política, através dos vários

²³ Centro Popular de Cultura (CPC). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399389/centro-popular-de-cultura-cpc>>. Acesso em: 14 ago. 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

movimentos organizados por todo o território nacional, incluindo aí toda uma preparação de dar aos trabalhadores e aos camponeses uma vida menos dolorida e mais real. Para tanto, criou-se uma campanha nacional de alfabetização, já que o analfabeto não tinha direito ao voto. E isso eliminava grande parte da sociedade nas escolhas de seus representantes, além de manter o Nordeste vivendo sob a tutela dos coronéis, através do voto de cabresto: “o período era propício ao aparecimento da agitação de rua. A sociedade civil vinha aquecida da campanha da legalidade, que garantira a posse de João Goulart – ainda que sob imposição do regime parlamentarista” (GARCIA, 1990, p. 99).

O Centro Popular de Cultura surge da necessidade de operar o novo. Não o novo pretendido pelas vanguardas dos anos 50, mas um rompimento total com a indústria cultural, com o pragmatismo intelectual. Na verdade, o CPC se prestara a levar a arte até o povo. Para isso, não deveria ser arte elitista, hermética, teria que ser uma arte do povo e que esse pudesse enxergar a sua realidade e forma; pudesse mudar a sua realidade, num processo de desalienação e conscientização. Portanto:

O CPC se estruturou através de vários departamentos: teatro, cinema, música e artes plásticas – depois o de literatura e alfabetização de adultos. Do departamento de teatro participavam Vianinha, Chico de Assis, Flávio Migliaccio, Cláudio Cavalcanti, Cecil Thiré, Francisco Milani, Joel Barcelos, Carlos Vereza, Armando Costa. No de cinema: Leon Hirszman, Cacá Diegues. No de música: Carlos Lira, Sérgio Ricardo, Geraldo Vandré, o Quarteto do CPC (atual MPB-4). E no de literatura, Ferreira Goulart. Esses são apenas alguns dos nomes pertencentes aos departamentos daquele centro. (BUONICOR, 2015, p.7)²⁴.

Nessa perspectiva é a partir dos diálogos intercruzados entre as irradiações provocadas pela Educação e pela Emancipação para um processo de conscientização para a liberdade que no Brasil, a partir dos anos pós-guerra, é levado a uma mobilização em torno das classes trabalhadoras, camponesas, e, nesse caminho, ocorreram transformações necessárias. Muitos movimentos se organizaram em torno desse ideário. Nos anos de 1980 surge o Teatro do Oprimido, liderado por Augusto Boal, que, engajado nas lutas libertárias, traz para o centro das discussões políticas um teatro que se pretende a transformar o espectador de sua passividade, quebrando a quarta parede, existente de forma imaginária, entre o ator e o público, fazendo deste público sujeito transformador da ação dramática, retirando-o da condição de mero espectador para a condição de protagonista da ação dramática.

Dessa forma, nasce, daí, mais uma abordagem emancipatória, ou, como na nossa linha

²⁴ BUONICOR, Augusto César. Centro Popular de Cultura da UNE: crítica a uma crítica. Esta versão do texto foi originalmente apresentada no seminário Memória do Movimento Estudantil, realizado em dezembro de 2004 no TUCA/PUC-SP. Os trabalhos foram publicados em livro no ano seguinte pela editora Museu da República. O texto também foi publicado no livro Juventude, Cultura e políticas públicas, editado pela Anita Garibaldi e o Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2015.

de raciocínio, uma ação de irradiação emancipadora, na mesma conexão dos movimentos de rompimento e transgressão, como o do TEP, TCP/MCP, CPC da UNE e do Grupo de Teatro Arena. Por esses motivos, os cinco coletivos se enquadram como teoria para a construção do conceito de Irradiação Teatral Emancipadora e das ações propositivas da ação Teatral Emancipadora.

Continuaremos por dialogar com o Tetro do Oprimido, desvelando a sua metodologia. Nesse sentido, o TO recebe irradiações não só do acúmulo de experiências das viagens e dos estudos de Augusto Boal pelo mundo, mas principalmente de sua atuação efetiva nos coletivos do Teatro de Arena, no MCP/TCP, como das experiências do CPC da UNE, tornando-se:

[...] Um método teatral criado nos anos 1970. Solidariedade, empatia, ética, conhecimento e transformação da realidade são algumas das características deste método que ultrapassa anos e gerações, e continua sendo uma metodologia potente em sua razão política, social e cultural na história mundial do teatro. O Centro do Teatro do Oprimido, espaço criado por Augusto Boal, está localizado na Lapa, no Rio de Janeiro, e conta com equipes associadas, que juntas compõem e retratam uma pluralidade de questões e realidades sociais do Brasil. (QUEIROZ, 2018, p. 1).

O Teatro do Oprimido recebe também irradiações do Teatro de Brecht, negando a catarse Aristotélica, rompendo definitivamente com a quarta parede. E, como já falamos acima, é um teatro que substitui o ilusionismo do teatro burguês pela aproximação com o público, tornando este o protagonista da ação dramática, denominada de “Método teatral e modelo de prática cênico-pedagógicos, sistematizado e desenvolvido por Augusto Boal (1931-2009) nos anos 1970. Possui características de militância e destina-se à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência” (ITAÚ CULTURAL, 2021).

É importante salientar que após o fechamento dos coletivos acima estudados, houve perseguições, torturas, exílios voluntários e involuntários, prisões dos muitos artistas, além de uma censura excludente:

Para fazer frente à censura e à repressão desencadeadas pelo AI-5, Boal incrementa sua aproximação com as propostas de Bertolt Brecht (1898-1956). Inspirado na peça didática, monta *Teatro Jornal*, 1971, com o Núcleo 2 do Teatro de Arena. A encenação, aberta ao improviso, utiliza notícias do dia, comentadas pelos atores sob diversos modos. Outros textos também são utilizados para polemizar, extrair contradições e pontos de vista divergentes contidos num mesmo relato. Chega, desse modo, a uma crítica global das formas narrativas tradicionais, exposta no texto *O Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles*, no qual tece as bases de sua proposta e faz críticas à *Poética*. (ITAÚ CULTURAL, 2021).

O fazer teatral libertador na atualidade em Pernambuco é feito pelos organismos sociais, políticos, nas comunidades, em associações de moradores, ONGs, sindicatos, teatro

de rua. Todavia, estabelecem-se várias oficinas, cursos e espetáculos, utilizando-se desta técnica do Teatro do Oprimido:

Do ponto de vista artístico, o *oprimido* pode ser alinhado às experiências militantes das vanguardas russa e alemã dos anos 30 (a *proletkult*, o *agit-prop* e os blusões azuis), e à atuação da San Francisco Mime Troup e do Teatro Campesino, nos Estados Unidos dos anos 1960. (ITAÚ CULTURAL, 2021).

Portanto, não retira, com isso, a atualidade e muito menos a participação do público, interagindo de forma potente com as propostas trazidas pelos espetáculos por essa técnica do TO. “Sociologicamente, representa uma variação politizada do sociodrama, vertente que nos anos 60 desenvolve-se como o equacionamento cênico dos conteúdos sociais, a partir do psicodrama de Moreno de 1930” (ITAÚ CULTURAL, 2021). Esta forma de teatro, além de desbravador, emancipa, resiste ao tempo e aos preconceitos, por sempre estar aliado aos temas mais subversivos e necessários para a vida humana. Todavia, o Teatro do Oprimido é uma proposta que une o teatro à pedagogia de ação direta:

As propostas metodológicas e de intervenção do Teatro do Oprimido, buscam compreender e valorizar as potencialidades, particularidades e experiências específicas dos indivíduos e dos grupos sociais a que pertencem, a partir do seu contexto histórico e cultural, bem como, entender as suas lutas e anseios a partir do modo individual e coletivo dos grupos ou comunidades, viabilizando o caráter social e político que culmine para a transformação. É um método capaz de introduzir um diálogo de incentivo e desejo para que os indivíduos busquem a plena consciência pela soberania. (BARBOSA, 2019, p. 43).

É importante perceber que o Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética. Já significa tomar o partido dos oprimidos. “Tentar transformá-lo em mero entretenimento, sem consequências, seria desconhecê-lo; transformá-lo em arma de opressão. Seria traí-lo” (BARBOSA, 2019, p. 44).

Nessa perspectiva, reafirmamos o quanto foi e é importante essa /irradiação de um projeto político, pedagógico e estético de forma indissociável, desvelando todo um arsenal de teatro de grupos, que busca em seus coletivos a autonomia e a transformação de seus territórios, através de uma arte/educação que conscientiza a humanidade para a liberdade, sendo estes os pré-requisitos para um teatro que irradia emancipação, fenômeno este ao qual denominamos de Irradiação Teatral Emancipadora, pois ocorre a partir das boas práticas para a liberdade e de suas teorias, tornando-se, assim, uma prática para a liberdade.

Na verdade, esse conceito nasce a partir dessa tese e se fundamenta tanto nas teorias de Adorno, na Educação e Emancipação, como nas teorias de Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia da Autonomia, como na Pedagogia da Esperança e, ainda, na práxis do Teatro de Cultura Popular, no CPC da UNE e no Teatro de Augusto Boal a partir do

Teatro de Arena e no Teatro do Oprimido.

Na subseção seguinte, fundamenta-se a Pedagogia do Teatro de Grupo a partir da práxis da Pedagogia de Teatro de Cultura Popular.

2.3. Por uma Pedagogia do Teatro de Grupo: uma compreensão a partir do Teatro de Cultura Popular

Esta subseção propõe-se a: a) uma imersão na pedagogia do teatro, buscando um conceito à Pedagogia do Teatro de Grupo, que se apresenta nesta tese a partir do Teatro de Cultura popular, que tem sua gênese no Movimento de Cultura Popular, estabelecido primeiramente na cidade do Recife, em 1960, e se espalhou por todo Estado de Pernambuco, a partir de 1963; e b) uma reminiscência a partir do Teatro de Estudante de Pernambuco, que foi o grupo responsável pelo rompimento do teatro realizado naquela época, abrindo espaço para uma nova forma de arte no Recife e, em seguida, a partir de 1960, na construção de um Teatro de Grupo com uma nova configuração, aparecendo, nesse momento, o TCP e vários outros grupos.

Para perseguir a nossa pergunta central de tese – **Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco** – carecemos de entender como estes grupos se mantiveram e se movimentaram em ações antes, durante e depois do advento do Golpe Militar em 1964. Para essa escrita, deter-nos-emos em quatro períodos históricos distintos do teatro de grupo realizados no Brasil – efetivamente no Recife, capital do Estado de Pernambuco: os grupos alinhados sob a égide de um movimento de valorização da Cultura Popular, no período de 1940 a 1964; a tendência do Teatro Amador, 1964 a 1985; a procura de um espaço e de uma convergência de grupos do Teatro Amador, 1985 a 2000; a afirmação de um Teatro de Grupo Contemporâneo, de 2000 a 2020.

Para conceituarmos o teatro que emerge de grupos, reportar-nos-emos à nossa pesquisa de mestrado, que traz, em seu bojo, um estudo crítico sobre o grupo TCP, que nesta tese de doutoramento é protagonista. Nesse sentido, busca-se nos estudos que se seguem estabelecer uma contextualização histórica do TCP e do teatro de grupo e como estes se (re) constituíram e permaneceram resistentes ao longo de tanto tempo no Brasil.

O Movimento de Cultura Popular foi fundado em 13 de maio de 1960, constituindo-se em uma sociedade civil sem fins lucrativos, mantida pela Prefeitura da Cidade do Recife, entre 1960 e 1964, que, posteriormente, espalhou-se pelo interior, através do governo do

Estado de Pernambuco, entre janeiro de 1963 e 31 de março de 1964, nas gestões de Miguel Arraes. Os projetos desenvolvidos tinham por objetivo elevar o nível cultural do povo e assim conscientizá-lo acerca das opressões que sofria. "Educar para a liberdade" era a divisa que conduzia suas ações.

Muitas foram as ideias recebidas à formação do MCP/TCP, desde as políticas e críticas à indústria cultural, a partir da cultura de dominação, até para além da barbárie instalada no mundo e do medo de uma nova barbárie mundial, do medo da guerra fria, do medo do comunismo. Porém, deter-nos-emos, agora, nos pensamentos recebidos para a criação do MCP, nos Movimentos criados que se alastravam pelo mundo e se expandiram para o Brasil, antes, durante e no pós-guerra. Recebemos conexões direta da França, pelo denominado movimento intelectual francês *Peuple et Culture* (Povo e Cultura). Mas vamos navegar pela conceituação de Teatro de Grupo e de como estes resistiram a todas as intempéries ocorridas durante o século XX e início do século XXI.

A matriz desse pensamento provém do movimento intelectual francês, cujo objetivo maior era “fazer homens fortes, corajosos, com uma consciência clara, na vontade, nos sentimentos, na compreensão do mundo, homens de caráter, livres, generosos, cultos, simples, homens de paz” (COELHO, 2002, p. 44). A Segunda Guerra possibilitou a efervescência da cultura na França, devido a todo terror ocorrido – uma forma de encorajar os homens e mulheres artistas a reconstruir o seu fazer cultural junto com o povo. É com base nestas ideias que surge o MCP, em Recife (CONSTÂNCIO, 2017).

Recebendo forte influência intelectual da França, O MCP foi constituído num momento histórico desolador: fome, desnutrição, mortalidade infantil, analfabetismo, miséria, voto de cabresto, desumanidade, uma verdadeira barbárie. A população do Recife era hegemonicamente analfabeta, sem direitos mínimos à sua sobrevivência. O ser humano em sua verdadeira e total decadência. As cidades do interior do Estado de Pernambuco se encontravam em situação pior do que a capital (CONSTÂNCIO, 2017).

As nações se restabeleciam do genocídio estabelecido pela Alemanha Nazista. O medo se escondia temporariamente. Os movimentos sociais renasciam, conforme a narrativa de Madalena Arraes (2012)²⁵:

Os anos pós-guerra (45-60) foram um tempo de efervescência e de esperança no surgimento de um mundo novo. Com o fim dos campos de concentração, o

²⁵ Madalena Arraes, segunda esposa de Miguel Arraes ex- Prefeito do Recife e ex- Governador de Pernambuco, em seu artigo aos 50 anos do MCP, cita as Siglas: JEC, JUC e JOC que significam Juventude Estudantil Católica (JEC), para a mocidade do curso secundário; Juventude Universitária Católica (JUC), só para universitários; Juventude Operária Católica (JOC), para a mocidade operária.

sentimento de liberdade ganhou a juventude e suas organizações: associações, diretórios acadêmicos, movimentos de Ação Católica (JEC, JUC, JOC), ou ligados a partidos políticos buscavam participar das mudanças. Um outro mundo era possível! (ARRAES, 2012, p. 21-24).

O mundo se renovou e se readaptou às novas conjunturas, sendo dividido em dois blocos – de um lado o capitalismo e do outro o comunismo –, sendo outorgado como Guerra Fria, o que deixou o planeta suspenso, como um grito parado no ar, de terror, dor e medo, durante quarenta e quatro anos, a mercê das duas potências do mundo, URSS x EUA, que se ameaçavam o tempo todo, elevando o grau de insegurança física, política, econômica e de todo o tecido social do mundo (CONSTÂNCIO, 2017).

Nos anos que antecederam 1959, os aristocratas brasileiros ainda mantinham um pensamento escravocrata, mas em situação pior se encontrava o nordeste, com os coronéis [os donos das terras], que comandavam no chicote os seus empregados, retaliando qualquer atitude de organização política ou social, já que o medo destas elites estava no comunismo, uma vez que a ilha de Cuba, que mudara o seu regime político para o Socialismo, através da Revolução de 1959, encontrava-se muito perto do Brasil. Mas o ideário socialista invadiu a América Latina, a América do Sul e, evidentemente, todo o Brasil. Com a ascensão de Miguel Arraes à Prefeitura do Recife, através da aliança Frente do Recife, denominada de esquerda, e que muito contribuiu para o fortalecimento de uma educação, arte e cultura humanistas, com um engajamento em mudar a vida do povo recifense, expandindo suas ideias progressistas (CONSTÂNCIO, 2017).

O MCP esteve presente nos bairros do Recife, no comando de políticas públicas, tanto para uma educação historicizadora, conscientizadora e transformadora, como na construção e fomentação da arte, em sua plenitude, nascendo, daí, vários coletivos nas áreas das artes-plásticas, cinema, literatura, biblioteca, parques/lazer, música, artesanato e teatro. Estes coletivos serão denominados aqui de grupos, que constituíram um legado em torno dos mais pobres, juntando-se aos mais diversos segmentos heterogêneos da sociedade – do evangélico ao candomblecista – instituindo formas e meios para diminuir a exploração coronelista que avançava e não conseguia dar conta da pobreza e miséria que alarmava os quatro cantos do nordeste brasileiro. O momento era o de abolir o cancro do analfabetismo da cidade do Recife, em primeiro lugar, e, logo em seguida, em todo estado de Pernambuco (CONSTÂNCIO, 2017), o que ressignificaria aquele momento histórico desolador, onde:

[...] Pernambuco, um estado basicamente agrário, que cultuava todos os vícios das velhas oligarquias – “voto de cabresto” e punições violentas aos que não obedeciam às regras estabelecidas pelos donos do poder –, continuava-se vivendo um momento histórico desolador para a classe baixa (de poder aquisitivo minúsculo). Essa

realidade imperava em todo o território brasileiro, mas se sentia principalmente no Nordeste. Para combater a miséria estabelecida e frear revoltas maiores, o momento era de criar um projeto político que desse ao povo um mínimo de esperança. Nessa perspectiva, a Frente do Recife, liderada por Miguel Arraes, juntamente com os socialistas, comunistas, cristãos – católicos e protestantes – e todas as esquerdas existentes deram um grande passo político ao optarem pela unidade das forças populares e pelo fortalecimento de um núcleo dirigente capaz de comandar, pelos meios institucionais, a luta pelas reformas consideradas imprescindíveis à emancipação nacional. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 50).

Vale ressaltar que o Recife sempre foi uma cidade contestadora e famosa em ter levantado muitas insurreições. Recebeu de forma carinhosa o apelido, pelo Poeta Carlos Pena Filho, de “a noiva da revolução”, pois já tinha uma tradição forte nos movimentos populares, através das ideias liberais: Revolução Pernambucana [1817], Confederação do Equador [1824], Revolução Praieira [1948-1950] e muitos outros movimentos. Porém, todos encabeçados por uma elite, na busca de seus interesses, e nunca em apoio às reivindicações do povo, nenhum interesse em mudar as bases econômicas do povo, que, quando era chamado a participar, sempre era colocado como “bucha de canhão”, nunca como liderança e sem resultados que lhes garantissem uma vida com decência.

As mudanças propostas para a cidade do Recife tiveram início com Pelópidas Silveira, eleito em 1955, na primeira eleição popular para a prefeitura da capital. Foi lançando candidato a prefeito pela Frente do Recife, coligação que reuniu os partidos PSB, PTB e PTN, com o apoio do Partido Comunista (no momento era clandestino). Pelópidas Silveira foi eleito com uma grande expressão de votos e efetivou um trabalho de muita importância para a capital pernambucana, além de ter forjado para a política o seu secretário municipal, Miguel Arraes²⁶ (SILVEIRA, 2005, p. 1-41), que foi eleito o Prefeito do Recife, em 1959, e precisou criar estratégias:

[...] Para combater a miséria estabelecida e frear revoltas maiores, o momento era de criar um projeto político que desse ao povo um mínimo de esperança. Nessa perspectiva, a Frente do Recife, liderada por Miguel Arraes, juntamente com os socialistas, comunistas, cristãos – católicos e protestantes – e todas as esquerdas existentes deram um grande passo político ao optarem pela unidade das forças populares e pelo fortalecimento de um núcleo dirigente capaz de comandar, pelos meios institucionais, a luta pelas reformas consideradas imprescindíveis à emancipação nacional [...]. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 50-51).

A esperança aqui está vinculada ao conceito de Freire, que enfatiza a necessidade da esperança e do sonho para a existência da humanidade. Portanto, é imprescindível a luta para se chegar ao topo da esperança, pois, sem o mínimo dela, não teríamos a prática necessária, já

²⁶ SILVEIRA, Pelópidas. Pelópidas Silveira (depoimento, 1978). Rio de Janeiro, CPDOC, 2005. 41 p. dat. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pelopidas-silveira-1>. Acesso em: 25 out. 2020.

que a luta nasce “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 10). Portanto, concordamos com a narrativa de Leonardo Boff (1992), quando afirma que:

[...] A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador. (BOFF, 1992, p. 8).

Nessa perspectiva foi criado o MCP, pois suas estratégias de lutas ampliavam sua territorialidade, suas reflexões e seus eixos de condução de trabalho, sobretudo, era impossível:

[...] Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. (FREIRE, 1992, p. 10).

O combate ao analfabetismo, como processo para o desenvolvimento era a ordem do dia, porém Paulo Freire foi muito mais longe do que alimentar a onda desenvolvimentista de um capitalismo tardio, com a apresentação de um projeto político-pedagógico revolucionário que visava a conscientização do aluno, trabalhando a sua própria realidade, estabelecendo uma força política no Nordeste, com bases sólidas no MCP, que tinha como proposição preliminar, segundo Moacir Gadotti, “retirar o povo da ignorância extrema, dando-lhe e munindo-o de uma educação preocupada em valorizar suas raízes, seu dia a dia, sua relação consigo mesmo e com a comunidade em que vive” (2001, p. 1). É essa concepção que se pode entrever nos questionamentos contundentes de Paulo Freire: “Quem, melhor que o oprimido, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 2011, p. 2).

A importância desse fazer educacional é a concretude e o combate ao analfabetismo como processo para o desenvolvimento humano. O projeto político-pedagógico-estético criado visava a conscientização do aluno, trabalhava a sua própria realidade, estabelecendo uma força política no Nordeste, com bases sólidas no MCP (CONSTÂNCIO, 2017). Nessa

perspectiva, valer-nos-emos da narrativa de Germano Coelho (2012) pra conceituar o Movimento de Cultura Popular, refletindo sobre as condições de sua gênese:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Ficam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas do Recife, com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade, sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife, com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens, mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar [...]. (COELHO, 2012, p. 224).

Nesse contexto, esta pesquisa propõe-se a identificar as irradiações no universo das práticas impulsionadas pelo TCP, no período compreendido entre 1960 a 1964, privilegiando a arte teatral e os seus desdobramentos para o cotidiano do povo recifense, antes, durante e pós-ditadura militar, até os nossos dias.

Compreendemos o conhecimento como um ato que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, da “ação do sujeito sobre o objeto” e do “objeto sobre o sujeito”, dialeticamente, em um processo interacionista que reconhece o sujeito e o objeto como organismos vivos, abertos e em constante intercâmbio com o meio ambiente, chegando à conclusão de que o “ser” se constrói na relação na qual o conhecimento é produzido por meio da interação entre os homens e suas contradições e se reconstrói a partir dos conflitos.

O MCP criou vários organismos que foram de suma importância para o avanço político, pedagógico e Estético do movimento de cultura popular, uma vez que se trabalhava com ações que pertenciam a todos os seguimentos culturais e que constituiu o Movimento, a priori, no Recife, e, a posteriori no interior do Estado de Pernambuco, espalhando-se para o Nordeste e para Brasil, sendo formados por muitos intelectuais, evangélicos, espíritas, católicos, professores, médicos, advogados, jornalistas, candomblecistas, sindicatos, operários, ligas camponesas, associações de moradores, estudantes secundários, estudantes universitários e as suas organizações políticas, comunistas, políticos progressistas e artistas de todos os segmentos e agremiações culturais populares:

Em Recife, participaram ativamente do referido movimento artistas, intelectuais, políticos e educadores, como Paulo Freire, Paulo Rosas, Anita Paes Barreto, Norma Coelho, Josina Godoy, Silke Weber, Aluísio Falcão, Abelardo da Hora, Geraldo Menucci, Mário Cândia, José Wilker, José Maurício Carneiro, Teca Calazans, Eduardo Coutinho, Augusto Boal, Luiz Marinho, José Cláudio, Nelson Xavier, Luiz Mendonça, Ilva Niño, Jomard Muniz de Brito, Joacir Castro, Francisco Brennand, Hermilo Borba Filho, Ariano Suassuna, Geninha da Rosa Borges, Rosa

Vasconcelos, entre outros. Todos eles engajaram-se no movimento, atuando em suas áreas específicas: ensino, pesquisa, artes plásticas, artesanato, música, canto, teatro, cinema, rádio, saúde e esportes. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 51).

Muitas pessoas se engajaram nesse movimento, não só na linguagem do teatro, mas em todas as outras linguagens artísticas contempladas no processo político, formativo e estético do MCP (dança, música, cinema, fotografia, artes/plásticas, literatura, artesanato) e ações sistemáticas (cursos, oficinas, congressos, seminários, palestras) e muitas outras atividades que no decorrer da tese serão apresentadas.

O MCP teve sua sede no Sítio da Trindade, na estrada do Arraial do Bom Jesus, no Recife, e ocupava mais de trinta espaços pelo grande Recife. A partir de 1963, espalhou-se pelo interior do Estado, com a vitória de Miguel Arraes para o governo de Pernambuco. O Recife e o interior do Estado passaram a se instrumentalizar com espaços e incentivos à constituição de muitos grupos artísticos de teatro, de cinema, de circo, de dança, de música, coletivos de artes visuais, o ciclo de festas carnavalescas – estas atendendo a muitos grupos, como: Bumba Meu Boi, Afoxés, Blocos de Pau e Corda, Bois de Carnaval, Caboclinhos, Clubes de Boneco, Clubes de Frevo, Escolas de Samba, Maracatus de Baque Solto, Maracatus de Baque Virado, Tribos de Índios, Troças Carnavalescas, Ursos (La Ursa) –, o Ciclo de Festas juninas, que estão relacionadas aos Santos São José, Santo Antônio, São João e São Pedro; tradição do Forró Pé de Serra, Quadrilha Junina e ritual da Bandeira de São João, Fogueiras e Comida de Milho; O Ciclo Natalino: Autos do Pastoril e da Lapinha, Pastoril Profano, Cantata Natalina (CONSTÂNCIO, 2017, p. 79).

O Movimento de Cultura Popular esteve no comando de políticas públicas, tanto para uma educação historicizadora, conscientizadora e transformadora, como na construção e fomentação da arte, em sua diversidade, nascendo daí vários coletivos nas áreas das artes visuais, cinema, literatura, biblioteca, parques/lazer, música, artesanato e teatro. Estes coletivos serão denominados aqui de grupos, que constituíram um legado em torno dos mais pobres, juntando-se aos mais diversos segmentos heterogêneos da sociedade – do evangélico ao candomblecista – instituindo formas e meios para diminuir a exploração coronelista que avançava e não conseguia dar conta da pobreza e miséria que alarmavam os quatro cantos do nordeste brasileiro. O momento era o de abolir o cancro do analfabetismo da cidade do Recife, em primeiro lugar, e, logo em seguida, em todo estado de Pernambuco (CONSTÂNCIO, 2017), o que ressignificaria aquele momento histórico desolador no qual:

[...] Pernambuco, um estado basicamente agrário, que cultuava todos os vícios das velhas oligarquias – “voto de cabresto” e punições violentas aos que não obedeciam às regras estabelecidas pelos donos do poder –, continuava-se vivendo um momento

histórico desolador para a classe baixa (de poder aquisitivo minúsculo). Essa realidade imperava em todo o território brasileiro, mas se sentia principalmente no Nordeste. Para combater a miséria estabelecida e frear revoltas maiores, o momento era de criar um projeto político que desse ao povo um mínimo de esperança. Nessa perspectiva, a Frente do Recife, liderada por Miguel Arraes, juntamente com os socialistas, comunistas, cristãos – católicos e protestantes – e todas as esquerdas existentes deram um grande passo político ao optarem pela unidade das forças populares e pelo fortalecimento de um núcleo dirigente capaz de comandar, pelos meios institucionais, a luta pelas reformas consideradas imprescindíveis à emancipação nacional. (CONSTÂNCIO, 2017, p. 50).

A arte/educação foi prioridade do governo municipal de Miguel Arraes, que se preparou para a (re)construção de uma cidade, a capital do Estado de Pernambuco, dando a infraestrutura jamais realizada: o momento de construção dos edifícios escolares, da ampliação dos equipamentos culturais, da democratização dos espaços existentes e a impressão de uma relevância aos espaços alternativos, montando, com isso, a possibilidade de uma educação crítica, solidária, amorosa, como diria Freire (2011), além de um conjunto de investimentos, a partir da cultura popular (CONSTÂNCIO, 2017).

O Teatro, juntamente com as outras linguagens artísticas, ficou com a responsabilidade da condução do estreitamento com a cultura popular. Nesse sentido, nasce daí a experiência da interterritorialidade, proposta por Paulo Freire aos coletivos de arte do MCP. Os círculos de cultura, sem dúvida alguma, tiveram o propósito mais pluridisciplinar e interterritorial, uma vez que o grupo de teatro, TCP, esteve engajado não só pela arte, mas pela educação e como sujeito do processo, interagindo, discutindo, sugerindo formas, meios e se posicionando ativamente no processo da arte/educação, multidisciplinarmente, com todas as outras linguagens artísticas.

Nesse momento histórico, surgem vários coletivos, a partir da ideia do teatro de grupo. Muitos artistas recifenses se engajaram e se empoderaram, constituindo-se, não só como indivíduos, mas como seres sociais, que cuidam de si, do outro e dos outros, numa relação de reflexão-ação-reflexão.

Para evidenciar seu trabalho e efetividade, o MCP incentiva vários espetáculos: nos sindicatos, nas associações de moradores no canavial, nos muitos círculos de culturas que se espalharam por todo o Estado de Pernambuco, em várias linguagens, fomentando os espetáculos populares, esquetes teatrais, espetáculos de cunho político e panfletário. O espaço pela democratização do bem cultural, através de intercâmbios, com espetáculos vindos do eixo São Paulo – Rio e de outros Estados e se transformou em vários outros grupos de teatro. Estabeleceu sua pedagogia enquanto grupo, despindo-se e construindo uma política, uma pedagogia e uma estética, indissociável, na relação de grupo, estando, particularmente, inovando políticas públicas para a cidade do Recife e para o Estado de Pernambuco

(CONSTÂNCIO, 2017).

O TCP, como todos os coletivos do MCP, estava ideologicamente comprometido com o socialismo, com a possibilidade de refletir sobre as agruras impostas pelos coronéis das terras, mas também de enfrentar uma discussão sobre a divisão social do trabalho, daquele capitalismo tardio, que se configurava numa política desenvolvimentista, atrelado ao anseio nacional.

A formação do teatro de grupo estava relacionada às lutas do cotidiano, à alfabetização dos sentidos, à formação histórica, crítica e de conscientização, ao encontro com a cultura popular, relacionada como projeto de vida e de arte. Porém, como a mesma não se encontrava no centro dos saberes, foi discriminada e relegada às margens, como arte menor – isso sempre foi uma tônica de silenciamento das vozes na cultura popular, não esquecendo que, no entanto, têm-se muitos exemplos de sucesso. Brecht se apropriou de técnicas populares, assim como a maioria dos movimentos sociais do ano 60, a exemplo dos Centros Populares de Cultura. O MCP esteve nesta tônica desde a sua formação e com o seu grupo de teatro e seus organismos, nas periferias do Recife e no interior do Estado.

A vinda do Grupo de Teatro Arena, que uniu-se com o TCP, no Recife, foi de grande intensidade para os dois grupos, que se qualificaram entre si, através de desenvolvimento técnico/artístico/político, como também recebeu do grupo local um refinamento político/pedagógico. Tudo isso mexeu em suas estruturas através dos laboratórios, cursos internos e externos, congressos, seminários, círculos e cultura, mostras e festivais de teatro, extrapolando, assim, não só o grupo, mas os trabalhadores que se propunham a militar pelo teatro contra a opressão. Esse processo de qualificação será o legado maior para os dois grupos, que foi expandido aos quatro cantos do Brasil, pois estas qualificações eram abertas para os artistas de Recife e do interior do Estado, ampliam-se para todo Nordeste, e chegou a ser política nacional de alfabetização de jovens e adultos, através dos círculos de cultura Freireano.

Essa imersão pedagógica, política e estética favoreceu ambos os grupos. Augusto Boal, Nelson Xavier, Milton Gonçalves, Juca de Oliveira, entre outros, estiveram na troca diária e na luta, juntos na formação desse teatro de grupo.

No Congresso realizado pelo SESC/PE em parceria com a UFPE, em 2014, tendo como tema Arte/Educação: Ecos de Resistências na América Latina – Homenagens a Abelardo da Hora e Carlos Varella, houve a presença de Nelson Xavier²⁷ para falar do MCP e

²⁷ Palestra ministrada na mesa temática “Teatro, Pedagogia e Movimentos de Resistências: antes, durante e pós-golpe militar” com Nelson Xavier, Guilherme Coelho e Edelcio Mostaço, no IV Congresso Internacional

do TCP, na mesa temática “Teatro, Pedagogia e Movimentos de Resistência: Antes, Durante e Pós Golpe Civil-Militar”. O que mais nos impressionou em sua fala foi o que significou para ele e para os componentes do Grupo de Teatro Arena aquela experiência de teatro de grupo e de relevância política, estética e educativa, que se expandiu naquele momento histórico:

[...] Eu assumi esse papel no Arena. No Arena eu aprendi que o teatro não é apenas entretenimento, distração, é contribuição cultural e tem um papel social importante de contribuição para ampliação da consciência das pessoas. Esse papel me deixava todo orgulhoso, a gente era até arrogante de encher o peito com esse lema. Pois bem, o MCP me deu um passo além, porque eu vi uma comunidade toda trabalhando para isso, os estudantes voluntários que se entregavam ao alfabetizar usando o processo de Paulo Freire, essa figura extraordinária que o Brasil criou, e que infelizmente, acho que morreu de tristeza porque os militares não entenderam isso. Enfim, o MCP era uma instituição²⁸.

Nesse contexto, percebe-se o quanto foi importante a relação do teatro de grupo entre o Grupo de Teatro Arena e o MCP e para muitos outros grupos, inclusive na própria formação do CPC da UNE. Entretanto, poucos dão os créditos merecidos a este movimento iniciado em Pernambuco. Entendemos esse período compreendido de 1960 a 1964 como um período de inovação cultural, no qual o grupo renovou o formato de organização, de pesquisa, de pedagogia, de estética e de políticas do teatro de grupos em Pernambuco, expandindo-se pelo Nordeste e por todo o Brasil (CONSTÂNCIO, 2017).

O panorama político em que foi forjado o MCP/TCP fez com que suas inferências políticas, educativas e estéticas fossem produzidas a partir da construção das experiências vividas pelo grupo e pelos integrantes, que traziam de suas experiências anteriores e dos seus desdobramentos para a formação dos atores e da comunidade intelectual do MCP, para a cidade do Recife, e, em seguida, para Pernambuco e para o Brasil. Ademais, soma-se a isso os impactos políticos e sociais junto a um projeto político/estético/pedagógico da Educação e do teatro, transfigurando-se em conscientização, emancipação, autonomia, desbarbarização, criticidade e libertação, como propunham Freire (2011) e Adorno (2021).

SESC/PE e UFPE de Arte/Educação: Ecos de Resistências na América Latina – Homenagens: Abelardo da Hora e Carlos Varella. SESC/UFPE, 28.07.2014.

²⁸ Continuação da referência: Quem é que queria me entrevistar sobre isso? Eu guardei para falar agora. Eu me deslumbrei, e todos nós do teatro de arena se deslumbraram com o MCP porque era a maior instituição de ensino, de educação vanguarda que eu conheço até hoje. Porque era uma instituição que reunia teatro, artes plásticas... Abelardo da Hora, que está sendo homenageado, dirigia o departamento de artes plásticas. E todos os departamentos, e principalmente o de alfabetização, usando o método Paulo Freire. O método Paulo Freire, a grande novidade que ele trazia, era que não é o professor que dá aula, era utilizar o universo de quem recebe o ensinamento, e a partir desse universo desenvolver-lhe a coisa. Quer dizer, educação é transmissão de conhecimento, é transmissão do saber, mas no miolo desse conceito existe você transmitir à pessoa a curiosidade pelo saber. A curiosidade pelo saber é a coisa mais fascinante e mais arrebatadora que o ser humano pode encontrar. Porque descobrir é fascinante! Ter curiosidade pelo mundo, pelos organismos, pelos seres, pelas coisas, isso é a chama da vida (XAVIER, 2014, p. 4).

É importante salientar que este projeto se tornou verdade e se constituiu por várias mãos, várias experiências de vida e que formatou um dos maiores projetos políticos, educativos e estéticos jamais visto no Brasil, com resultados surpreendentes, uma vez que o político, o educativo e o estético foram indissociáveis. Daí a diferença entre todos os outros movimentos, pois não percebemos em outros movimentos estes três princípios juntos, já que ora era político, ora era educativo e estético, ora era político e estético, mas nunca os três juntos. O diferencial no MCP/TCP foi a indissociabilidade e a concretude de suas realizações (CONSTÂNCIO, 2017, p. 197-201).

Portanto, muitas pessoas contribuíram de forma efetiva para o engrandecimento desse movimento, nesse momento histórico. Nelson Xavier (2012) destaca em um artigo escrito para um livro do MCP, dois nomes que são emblemáticos na construção histórico-crítica desse período em Pernambuco:

Tudo sob a inspiração desses dois seres excepcionais: Paulo Freire e Germano Coelho. O primeiro, como todo sábio, era simples. Em nosso primeiro encontro tudo o que eu sabia virou de cabeça para baixo. O segundo é até hoje o maior exemplo de homem público que conheci. Criaram um verdadeiro despertador cultural; o mais bem concebido projeto pedagógico de cultura viva que nosso país já teve. Estou convencido que se o MCP existisse até hoje – teria se multiplicado, naturalmente – o analfabetismo estaria erradicado no Brasil e nossa educação não seria essa chaga que a sociedade brasileira ostenta como um emblema de obscurantismo e estupidez (XAVIER, 2012, p. 32).

Nelson Xavier foi contratado pelo MCP para construir, junto com o Grupo de Teatro de Cultura Popular, uma qualidade técnica/estética para o grupo. E isso aconteceu, uma vez que os mesmos já possuíam uma base sólida e harmônica.

A influência propositiva do Teatro do Arena coadunava-se com todos os objetivos do MCP/TCP, uma vez que disseminava um teatro político, na busca de uma interpretação brasileira que falasse dos problemas sociais do homem e da mulher recifense e do interior do Estado. Para isso, sistematizou uma prática de experimentos investigativos, segundo Nelson Xavier (2012, p. 30), através “das observações de pessoas nas ruas, nos sindicatos dos trabalhadores, nos diretórios estudantis, em todo lugar, a fim de sermos fiéis quando os trouxéssemos para a cena”.

Nesse sentido, o Teatro de Cultura Popular emergiu não só na defesa de uma dramaturgia nacional, como também na defesa de uma dramaturgia popular nordestina, que levasse o povo não só a uma conscientização política e social, mas que elevasse o seu nível cultural, reconhecendo-se na sua própria cultura popular. Portanto, esses aspectos foram primordiais e preciosos para o trabalho do laboratório teatral e de seus resultados durante os quatro anos de história do TCP.

Sobretudo, o TCP se organizara através da metodologia proposta por Paulo Freire, juntamente aos Círculos de Cultura, as praças de Cultura, Parques de Culturas, Bibliotecas e espaços alternativos, deixando sua marca indelével em todo Recife. A partir de 1963, quando Arraes se torna Governador do Estado de Pernambuco, o MCP se alarga por todo o território pernambucano, uma vez que já havia adquirido muitas experiências, inclusive anteriores à própria fundação do TCP, nos antecedentes advindos do Teatro do Estudante de Pernambuco, tendo sido forjado a partir de fazedores de teatro com vasta experiência: e segundo o próprio Luiz Mendonça, o TCP tem muitos antecedentes que o fez chegar aonde chegou:

O Teatro de Cultura Popular não nasceu por acaso: resultou de várias experiências anteriores que visavam, antes de mais nada, a uma renovação do teatro. Renovação em todos os sentidos, principalmente no de fazer um teatro mais amplo e aberto, que o tirasse do tradicional Teatro Santa Isabel, onde os preços das entradas e a obrigatoriedade do uso do paletó o tornavam proibido para o povo e restrito a uma pequena elite financeira. Essas experiências se iniciam com a fundação do Teatro do Estudante do Brasil, por Paschoal Carlos Magno, ocasião em que um grupo de estudantes – entre os quais Ariano Suassuna, Clênio Wanderley, Hermilo Borba Filho [...] inauguram também um movimento de popularização do teatro – o Teatro do Estudante de Pernambuco – que mantém uma barraca, à semelhança de Garcia Lorca e se põe a correr as feiras e bairros do Recife. A crítica recifense – isto é, Valdemar de Oliveira – que sempre apóia o teatro tradicional, abre campanha contra. (1964, p. 1).

Nesse sentido, e na forma como foram conduzidos os processos pedagógicos liderados pelo TCP, juntamente com todo o *staff* do MCP: essas práticas pedagógicas alimentaram-se dos próprios componentes do grupo, das experiências trazidas para o coletivo, dos ajuntamentos advindos dos simpatizantes, como os intelectuais do Recife e os advindos de outros estados, com os componentes do Grupo de Teatro Arena e muitos artistas e técnicos de grupos nacionais, que geraram intercâmbios com seus espetáculos. Porém, essas ações pedagógicas foram além das montagens, circulações de peças, apresentações de esquetes e de intervenções nas comunidades, em comícios, em greves, sindicatos, associações de moradores. Estavam também na participação dos Círculos de Cultura, como sujeitos ativos das discussões e nas problematizações, participando do processo de Alfabetização e, ainda, preocupando-se com a formação continuada do grupo e dos grupos que surgiam a partir dos cursos e laboratórios que emergiram dentro do TCP e dos ensaios dos espetáculos e de seus repertórios, que não se configuravam em um único gênero Teatral, mas em vários.

Esse Teatro de Grupo do TCP foi forjado a partir da experiência de tantos artistas que por ali passaram, pelos experimentos ali produzidos e na formação continuada de sua equipe e de tantos artistas por lá formados. O Recife se configurou numa cidade que se ligou intimamente a sua cultura de raiz. Desenvolveu essa pedagogia teatral de grupo para outros

coletivos no seu momento histórico e, com sua morte, no dia 31 março de 1964, permaneceu vivo em seus membros, irradiou-se, transformou-se em outros coletivos e espalhou-se em outros grupos das cidades de Pernambuco, por outros Estados do Nordeste, expandindo-se de forma consciente e inconsciente pelo território nacional, transfigurando-se nas ideias do Teatro de Grupo, com tanta potência que chega até os nossos dias, transportando-se como um feixe de luz, há mais de seis décadas e se traduzindo em longevidade. Contudo:

É realmente difícil apontar um motivo único que traduza o que impulsiona alguns artistas a permanecerem em estado de encontro, trabalhando juntos por tanto tempo, enquanto que outros grupos duram por tão pouco. Mas, ainda que não seja garantia de durabilidade, o fato é que agrupamentos sem princípios bem definidos, sem um senso ético que defina a sua conduta artística, sem uma preocupação ideológica ou sem uma pesquisa estética que transpasse os seus produtos cênicos, raramente se sustentam por mais de um ou outro trabalho consecutivo. (LIMA, 2014, p. 22).

É nesse contexto que enxergamos a estruturação do trabalho de grupo formatado, não só pelo TCP, mas por todos os grupos e linguagens pertencentes ao Movimento de Cultura Popular – MCP. Na sequência, daremos continuidade a uma discussão importante que se apresenta como a gênese desse teatro proposto pelo TCP, que vem de um rompimento com o teatro burguês realizado na capital pernambucana.

A proposta educacional e cultural do MCP passou a ser criticada de forma violenta por diversos segmentos conservadores da sociedade. Internamente, o movimento se fragilizava com os conflitos e as dissidências. Muitos já não se entendiam, tanto por questões políticas como por questões de outra ordem, e deixaram o movimento. Aos poucos, desintegrava-se a sintonia que unira o grupo em sua origem.

Um fato que influenciou decisivamente essa grande instabilidade foi a saída do prefeito Miguel Arraes para ser candidato ao governo do Estado de Pernambuco. O governo municipal passa para o vice-prefeito, Arthur Lima Cavalcanti, que também deixa a Prefeitura para se candidatar a Deputado Federal, assumindo a Prefeitura do Recife o Presidente da Câmara dos vereadores, Antônio Moury Fernandes, que iniciou uma verdadeira caça às bruxas. Os integrantes do MCP e, sobretudo Arraes, passaram a ser perseguidos de forma acintosa. Todo esse processo enfraqueceu as bases do movimento, que logo se recuperou, com a vitória do seu candidato. Miguel Arraes se elegeu governador de Pernambuco, assumindo o controle do Estado no dia 1º de janeiro de 1963. Em seu discurso de posse, reafirma seus compromissos com as bases populares, conforme se pode constatar na nota de rodapé. Todavia:

E o futuro, para o brasileiro atual, para o pernambucano que me escuta, é logo depois de agora, e cada dia que amanhece. A única diferença está em que cada dia amanhecerá inevitavelmente, que queiramos quer não; mas o nosso futuro, o futuro

do povo livre e emancipado econômica e politicamente, esse nós teremos que merecer, que conquistar a cada hora e cada dia. E só nos será possível merecê-lo e conquistá-lo com trabalho e mais trabalho, com sacrifício e mais sacrifício. Sei que o povo de Pernambuco está disposto a isso, que não nos falta disposição para isso. E foi por isso e para isso que ele me colocou no governo [...]. (ARRAES, 1986, p. 160).

Com Arraes no poder, o MCP ampliou suas bases educacionais e culturais, que se espalharam pelo território pernambucano, gerando uma grande teia de articulação política, desta vez chegando até os camponeses, os cortadores de cana, abrangendo as comunidades mais longínquas e inóspitas. O sistema de Alfabetização de Paulo Freire chegava ao reconhecimento nacional com a implantação do Plano Nacional de Educação, como atesta Astrogilda Paz de Andrade (2006):

O Ministério da Educação mandou chamar Paulo Freire pra ver o método. Aí, no momento em que chamaram para ficar realmente oficial o método no Brasil todo, Paulo Freire estava em São Paulo fazendo um trabalho lá e não pôde vir a Brasília. Jomard e eu fomos apresentar em Brasília. Se marcou o dia (não lembro exatamente o dia, sei que parece no ano de 1963) para o lançamento oficial do método com todas as autoridades de Brasília. E eu e Jomard apresentamos. Jomard apresentou primeiro a parte da fundamentação (e ele é um gênio) e eu depois, em seguida, apresentei a metodologia. Eu tava morrendo de medo, nervosa. Levei ficha, porque eu tinha medo de me enrolar. Eu só sei que devo ter me saído bem, porque o pessoal entendeu tudo e ficou oficialmente lançado. (*apud* BARBOSA 2009, p. 182).

A vida do MCP estava com os dias contados. Com o golpe militar, aplicado no dia 31 de março de 1964, o Governador foi destituído, todas as vias democráticas foram aniquiladas, dezenas de pessoas foram presas, perseguidas, violentadas, torturadas e todo o material do MCP foi queimado, destruído. Encerrou-se, de forma violenta, o sonho de se construir uma nação com dignidade. Os principais líderes do MCP foram exilados ou expulsos do Brasil. Porém, a centelha foi acesa e Paulo Freire contribuiu, sobretudo, para diminuir as diferenças, através de seu método, em vários países, tornando-se um ícone da educação mundial.

O MCP consolidou um processo de alfabetização no Recife e no interior do Estado de Pernambuco, buscando uma educação voltada para a autonomia, emancipação, liberdade, sendo necessária a consciência crítica. Essa consciência, em oposição à ingenuidade, é a base do humanismo concreto, que se completa com a esperança idealizada por Freire, nas palavras de Vieira (2014):

A mesma esperança que não integra uma concepção direitista do mundo: esta, com efeito, é catastrófica, exatamente porque não pode aceitar as mudanças radicais que alterariam os privilégios dos seus representantes. O pensamento de direita cultiva o desastre. Cultiva o caos. Qualquer mudança para ele é arriscada e pode levar à derrocada, precisamente porque o pensamento de direita não quer mudar nada. Não quer perder a situação privilegiada, dominante. Por isso, nega a esperança. [...] Uma

posição revolucionária deve manter sempre acesa a esperança²⁹.

Com a explosão da indústria cultural, os interesses artísticos são muito mais mercadológicos do que efetivamente de interesse cultural. O que vemos é a falta de uma afirmação pela liberdade. A cada dia aumenta a opressão nas minorias exploradas e violentadas, alimenta-se o ódio, o genocídio, potencializa-se a fraqueza humana, através de um consumo exacerbado, desumano. Percebemos que esta indústria cultural contamina de forma violenta o que se pretende expressar fora da caixa embelecida pela mesma (Adorno, 2002).

Na contramão dessa indústria cultural, vários grupos tentam surgir, insurgir e se relacionar de forma mais potente possível, dentro do mundo, criando suas alternativas de sobrevivência e de (re) existência, sempre aliados a um propósito questionador, indissociável de sua estética, ética e políticas. Nesse sentido, vinculamo-nos ao teatro de grupo, foco dessa pesquisa.

No entanto, muitos grupos de teatro nasceram e construíram o seu modo de saber e fazer. A partir de 1940, organizaram-se de forma a criar a sua própria identidade. Portanto, nos reportaremos à narrativa de Rodrigues (2008, p. 5):

A ideia de política no Teatro de Grupo deve ser entendida em aspectos como: princípio norteador de autonomia e auto-gestão; condição de discussão das políticas culturais locais reafirmando a etimologia da palavra política que vem do grego politikós (polis) que significa tudo o que diz respeito à cidade; e por último como base de apropriação do teatro político e suas implicações estéticas. Pode-se dizer que a esfera da política para o grupo de teatro tem duas dimensões: o plano das relações internas que está relacionado à gestão do próprio grupo, e o plano dos vínculos do grupo – enquanto corpo coletivo – com o contexto externo.

Os temas mais recorrentes no teatro contemporâneo têm sido a problematização e a reflexão sobre as questões que importam sobre o teatro de grupo, de forma que, mesmo sendo uma potência em quantidade e nos resultados qualitativos advindos desses grupos de teatro, ainda existe um descaso no registro dos trabalhos, das pesquisas e dos estudos vivenciados pelos mesmos. Há necessidade de uma preocupação maior dos próprios grupos em registrar seus processos, mas carece também de análises historiográficas, sociológicas, antropológicas, psicológicas e filosóficas deste teatro que tem seu nascedouro em grupo, que emerge das universidades, das escolas, dos movimentos culturais, educacionais, sociais, políticos, da elite, da periferia e tem sido de uma potência em demarcar seus territórios e intercruzar outros

²⁹ Continuação da referência: Para Paulo Freire, o homem é inacabado e sabe-se inacabado. Com base nesse inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Diz ele: “Eu espero, na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar” (VIEIRA, 2014, p. 3).

territórios, produzindo arte, educação, trabalho, ofício através de suas singularidades e pluralidades, que vão além de estabelecer uma dinâmica cultural para toda a sociedade, mas a da criação de uma cultura de teatro de grupo, que, a nosso ver, carece de estudos aprofundados, sistemáticos e científicos.

No Brasil, os Grupos de Teatro têm sua identidade muito forte – característica do século XX –, onde os mesmos construíram suas ideologias, seus processos criativos, dramaturgias, corpos, autorias cênicas, musicais e todo um relacionamento vaporizador e de incremento cultural em diversidade de teatro, de formas e modos operacionais, organizando-se enquanto grupos, mas diferentes enquanto pessoas, respeitando-se a diversidade do tecido artístico, o diapasão e as partituras.

Os grupos de teatro sempre estiveram inquietos e insatisfeitos com o seu fazer, numa busca incessante e criativa na forma, no conteúdo e de como interagir no universo complexo do teatro, levando-os aos compromissos sociais indelévels e se “definindo por uma busca de independência com relação ao que podemos identificar com o paradigma da Indústria Cultural” (CARREIRA, 2007, p. 09). Formam-se em torno de ideias e de pessoas, tornando-se agentes constitutivos de um fazer teatral e que a sua independência:

[...] Não significa necessariamente assumir uma atitude de ruptura absoluta com procedimentos que caracterizam o mercado cultural, mas implica a busca de um espaço de autonomia. O desejo de realizar um trabalho criativo autônomo é uma força que impulsiona grande parte daqueles que se reconhecem como praticante de um teatro de grupo e esse sentimento é à base do imaginário desse teatro que se faz em grupo e com projetos de longo prazo. (CARREIRA, 2007, p. 9).

Autonomia é a forma persistente que os grupos perseguem ao longo de suas existências, uma vez que se preparam para falar do que acreditam e se comungam entre si, organizando-se em torno de projetos e atitudes sociais, com uma prática de espetáculos que trazem discussões de interesse das comunidades e de seus objetos de estudos, pesquisas e estética, estando tudo isso na diversidade, nos projetos e nos cursos oferecidos pelos grupos, pelas plataformas políticas e de formação interna de suas conjecturas estruturais.

Nessa questão do conceito de autonomia, percebe-se na fundamentação de Kant (1997) que a mesma permeia toda a ética. Nesse sentido, a “a autonomia é a vontade própria. É governar-se por si mesmo. É a escolha racional e emocional. É a escolha que não leva em conta as consequências externas e imediatas dos atos e nem as regras, por pura prudência, inclinação, interesse ou conformidade” (CHRISTINO, 1997, p.73). Para tanto:

A obediência a uma dada regra, no ser autônomo, se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal (ditado pelas três fórmulas do imperativo categórico) e não simplesmente pelo medo à punição ou interesse nas vantagens a

serem obtidas pessoalmente. Aliás, segundo Kant, quando obedecemos as prescrições ou regras ditas morais apenas por conformidade, interesse ou prudência, os imperativos que nos orientam são hipotéticos e a moral é heterônoma. Assim, pode-se resumir o dito, salientando que, em Kant, o princípio incondicional da moralidade é chamado autonomia da vontade e o princípio condicional é heteronomia. (CHRISTINO, 1997, p. 73).

Esse Conceito de heteronomia criado por Kant é a forma da sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade, opondo-se, assim, ao conceito de autonomia, na qual cada pessoa tem seu arbítrio e pode exercitar expressão de sua vontade, sem a limitação da opinião e condução de outrem. Na verdade, a heteronomia é o oposto da autonomia. Quando no primeiro o homem está assujeitado, no segundo existe a liberdade, a independência, e os mesmos se dão o direito de conduzir seus caminhos e estabelecer suas ideias no mundo por si só. Isso não exclui a existência de influência externa, porém o indivíduo autônomo possui a capacidade de reflexão e de crítica ao que lhe é imposto.

Contudo, Kant recebeu muitas críticas, nas quais aparecem várias reflexões acerca da moral e da autonomia, pois:

[...] Ser moral implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade [...] ser "moral" implica em ter vontade: querer e raciocinar além do próprio "eu" [...] ser "moral" implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos. [...] Às vezes, implica até em sermos revolucionários, em sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade [...]. (MENIN, 1996, p. 135).

Piaget (1998), mesmo sendo discípulo das ideias kantianas, da moral, autonomia e heteronomia, trouxe novas ideias que foram acrescentadas e que impulsionam as referidas teorias, como na narrativa que se segue:

Como Kant, Piaget defende o caráter racional da autonomia, da vontade moral. Mas, ao contrário de Kant, essa autonomia não é um dado e sim o produto de uma gênese, uma "conquista" da consciência moral infantil. O respeito à norma não é absolutizado, como no caso de Kant, mas analisado em seus vários momentos, passando da coerção externa para a compreensão interna da necessidade da regra, por respeito aos outros sujeitos. A ideia de "justiça" não deriva do a priori do imperativo categórico, mas resulta da cooperação praticada no grupo. (CHRISTINO, 1997, p. 74).

A teoria da autonomia torna-se uma prática em Piaget, uma vez que ele pôde exercitar sua autonomia livremente e refletir criticamente às ideias de Kant, além de conseguir avançar através da problematização/reflexão sob o tema em questão, apoiado em sua epistemologia, apresentando ao mundo "três inovações estratégicas em relação a Kant, no contexto da razão prática: (a) redefine geneticamente o conceito de autonomia; (b) reformula dialogicamente o imperativo categórico; e (c) estabelece dialeticamente a relação teórica e a razão prática" (CHRISTINO, 1997, p.76). Nessa direção:

[...] Podemos concluir que, em Kant, apesar de não existirem duas formas distintas de sujeito, um sujeito moral e um sujeito do saber, a razão prática e a razão teórica se completam por mera justaposição. Diferente é a posição de Piaget, que defende a tese de que o pensamento lógico pode pensar a liberdade. Segundo o autor, o pensamento formal é capaz de desprender-se dos modelos empíricos, do mundo real e deduzir hipoteticamente os mundos possíveis. Assim, em Piaget, a relação razão prática e teórica é uma relação dialética, necessariamente. (CHRISTINO, 1997, p. 76).

Nesse sentido, estabelece-se uma vanguarda e muitas discussões propositivas, que chegam nessa pesquisa como arcabouço primordial, principalmente na relação de grupo e da práxis almejada pelo Teatro de Grupo, que persiste na procura e que forja a sua autonomia.

Temos em Adorno (2003) o principal teórico para o aprofundamento desse estudo, que recebe as influências do pensamento de Kant, contribuindo dessa forma para o alargamento do conceito de autonomia, sendo esta a única forma de o homem sair do abismo onde foi aprisionado e só através de uma consciência crítica à sociedade é que este homem poderá libertar-se, adquirindo a sua autonomia. Dedicaremos uma subsecção no próximo capítulo à essa temática, sobretudo, com a questão da emancipação. Seguiremos refletindo com o Teatro de Grupo.

Segundo Carreira (2007, p. 10), estes grupos se posicionam frente aos grandes desafios impostos pela sociedade, contudo sua organização e seus espaços próprios são de grande importância para sua construção enquanto coletivos, além de corroborar com a sua manutenção e sobrevivência como Polo Cultural. Quando conseguem emplacar com seus espaços, estes grupos são referenciados em todo País, o que, de certa forma, ajudam-nos a consolidar suas práticas artísticas e ideológicas, enquanto grupo.

Essa referência do sonho pelo espaço físico permeia todo o universo simbólico dos grupos de teatro de todo Brasil. porém percebemos que, quando conseguem estes espaços, outros desafios são gerados em torno do mesmo: a manutenção e a viabilidades dos projetos artísticos, políticos e sociais para a existência e (re)existência desses grupos. Porém, estas organizações cresceram e tomaram seus espaços nos finais dos anos do século XX e permanecem ao longo dos anos do século XXI. Estes aparecem reinventados, fortes em seus Estados, consolidando-se como artistas profissionais. É importante perceber que estes grupos não se configuram só no eixo sul e sudeste, mas se organizam em todo o país, em todos os estados brasileiros, acentuando sua importância cultural, política, ideológica, estética e ética, e formaram uma rede de grupos, estimulados entre os anos 1950 e 2000, através de congressos, seminários, festivais, mostras, intercâmbios plurais, além de incentivos culturais através de leis que impulsionaram em grande medida o desenvolvimento e as relações desses grupos,

tanto internamente, no Brasil, como pelo mundo.

Não se pode negar a amplitude de formas, as mais vastas, criativas e diversas de conteúdos dos mais estranhos, ingênuos, polissêmicos, polifônicos, locais, regionais, universais, performáticos, e, nestes, um verdadeiro nascedouro dos poetas, dramaturgos, encenadores, atores, performances, maquiadores, figurinistas, iluminadores, cenotécnicos, costureiros que alimentam a cena interativa do Brasil. Estes grupos engordam a cena brasileira, forjam seus artistas da necessidade de sua liberdade, de sua autonomia.

O Teatro Colaborativo toma forma nesses grupos e, a partir da necessidade de se insurgir, de questionar e de se experimentar, nasce a necessidade da reflexão na sua “própria escritura teatral e sobre os procedimentos de criação e preparação do ator, de tal forma que se identificam no seio dos grupos movimentos de renovação da linguagem teatral que não pode ser compreendido separadamente da forma de grupo” (CARREIRA, 2007, p. 11).

A cena nordestina cresce junto com a cena brasileira, postulando um teatro que digere seus monstros, seus medos, anseios e perturbações neurológicas, mas verdadeiras, que ora interage com o tradicional, o moderno, com as tendências pós-modernas, outras até mais ousadas, quebram paradigmas e renovam filosofias e epistemologias.

Este teatro de grupo ao qual nos atemos é processual, colaborativo e criativo. Renova-se da sua própria essência, de seus matizes, da relação consigo, com o outro e com os outros, transcendendo e irradiando energias sustentáveis de corpos aos corpos, da cena implícita a outras cenas explícitas, a (des)encaminhar significados tenros e agressivos a:

[...] Um movimento fundamental para o teatro brasileiro contemporâneo e representa uma tendência das mais significativas na construção de novos discursos cênicos do país. Essas qualidades devem ser associadas ao fato de que um enorme número de grupos ocupa todas as regiões do país, mantém uma atividade criativa permanente em âmbitos culturais muito diversos. Isso se dá com um processo de profissionalização sistemático que faz com que o atual momento dos grupos seja bastante diferente do amplo movimento amador que caracterizou os anos 1970[...]. (CARREIRA, 2007, p. 11).

Na perspectiva, em relação ao conceito de teatro de grupo, a Enciclopédia do Itaú Cultural o define como núcleo de pessoas que estão atreladas pelos mesmos objetivos, com foco no teatro, e movidas por um “ideal e realiza um trabalho em continuidade e, estendendo sua atuação a outras áreas, principalmente no que diz respeito à própria concepção do projeto estético e ideológico, o grupo acaba por criar uma linguagem que o identifica” (2022). Nesse sentido, o teatro de grupo é e deveria ser de grupo, uma vez que o mesmo é uma arte do coletivo, mesmo que este seja num solo.

Como afirmamos acima, o teatro é uma arte coletiva, tanto na forma quanto na

essência, já que são necessárias pessoas para que o fenômeno aconteça – uma arte que se alimenta de muitas outras artes. O hibridismo toma conta de seu tecido estético, uma vez que as artes visuais, a literatura, a música, o contexto da cena, as interfaces do ator, a releitura do encenador, os processos psicológicos da criação das personagens dão alteridade ao fenômeno estético da representação simbólica: o teatro.

Consideramos importante conceituar “teatro de grupo”, a partir de Lima (2014, p. 20):

Entendo que o teatro de grupo é uma prática que delineia uma visão de mundo, uma forma que alguns artistas encontraram para interagir com o teatro e com o público de seu tempo. Uma filosofia marcada pelo encontro. Encontro de ideias, de desejos, sonhos, de tensões entre individualidades e alteridades, hierarquias, utopias, e necessidades que se assemelham ou se complementam. Encontros que resultam em poéticas e teatralidades das mais diversas.

De acordo com a narrativa acima, vemos no encontro o eixo fundamental para as relações que sustentam e conseguem se efetivar e se estabelecer culturalmente na pluralidade das emoções e nos desafios naturalmente impostos à formação, primeiro aligeiradas, do coletivo, na maturidade e na externalidade do grupo com suas ações propositivas.

Será fundamental apresentar na próxima subseção a forma encontrada no início do século XX de estabelecer mudanças estruturais na formação do ator e dos integrantes dos grupos, coletivos e companhias comerciais europeias, denominado de Laboratório, e que se expandiu por todo o mundo e chega até os nossos dias em muitos grupos.

Os laboratórios teatrais surgem com este nome na Europa, porém os resultados podem ser vistos a olhos nus, efetivados nos processos da formação do ator, proposto por *Konstantin Stanilavski*, no início do século XX, como nas formas de pensar, através da prática experienciada no treinamento dos atores. Esses laboratórios nascem de uma necessidade de estudos investigativos, advindo da vontade e dos desejos incutidos no homem e na mulher de teatro, que parte do redescobrir dos seus corpos, das suas atitudes cênicas no processo criativo de partituras teatrais, como na narrativa abaixo:

A noção de laboratório é muito bem articulada por Schino (2012) em seu aprofundado estudo sobre os laboratórios teatrais na Europa. A autora defende a noção de laboratório em sua aproximação com o termo russo *studinnost*, em uma referência direta ao estúdio como lugar de aprendizado. Os estúdios cênicos se caracterizaram como estopim de diversas estéticas e possibilidades, advindas de pesquisa pura e interessada nos processos orgânicos de criação e não somente na montagem de espetáculos. É nessa perspectiva que os integrantes do Carmen Group apoiam seus projetos cênicos, que consistem muito mais em olhar e conhecer seus corpos-autores do que em transformar esses corpos em cena apresentável. Os encontros/ensaios se constituem, desse modo, como um lugar de cruzamentos teórico-práticos que privilegiam o auto-envolvimento nas situações artístico-pedagógicas coabitadas por seus participantes enquanto se dedicam e se doam ao processo criativo. (GONÇALVES, 2019, p. 18).

O século XX realmente se configurou como um século que trouxe muitas mudanças. A arte em geral se conecta a estas transformações. O teatro também se reconfigura, busca na investigação uma sistematização para o trabalho do ator. Nessa forma, o “laboratório chamado também de Studio ou Atelier, sobretudo na primeira metade do século: um lugar no qual encenadores-pedagogos, a começar, claro, por *Stanislavski*, se concediam o luxo de um tempo que, em geral, não era permitido à direção ou à produção de espetáculos” (MARINIS, 2014, p. 23).

O foco do saber se modifica totalmente, pois o que outrora se utilizava enquanto técnica de ensaios para se chegar ao produto final, o espetáculo, já não atendia aos quereres do homem e da mulher de teatro. O momento não se permitia aos mesmos saberes, mas carecia, sim, de saberes voltados “à experimentação e a um saber-fazer novo (princípios, regras, técnicas, etc.), capazes de modificar também os próprios pesquisadores” (MARINIS, 2014, p. 24). A necessidade de mudança se torna imperativa, “ao mesmo tempo, ao fundar os teatros-laboratório ou os estúdios, os encenadores modificaram a ideia mesma de teatro e de trabalho teatral” (MARINIS, 2014, p. 25). Portanto, podemos dividir os laboratórios em dois momentos: os da primeira metade do século XX (os Studios e Ateliês) e os da segunda metade do século XX (o teatro-laboratório de *Grotowski* e *Barba*). Podemos afirmar que o criar, o experimentar e o pesquisar norteiam todo o processo de saberes filosóficos, sociológicos e antropológicos do teatro-laboratório, culminando na interioridade e exterioridade do ator laboratorial e em várias contradições entre os próprios laboratórios, conforme a narrativa de Marco de Marinis:

Se o teatro está totalmente voltado para a criação e a produção de espetáculos, o estúdio vira as costas à performance, para se consagrar a um trabalho que não está finalizado nem relacionado ao espetáculo (cujo caso exemplar é o do Primeiro Estúdio de Stanislavski, criado em 1911, ao lado do teatro de Arte, o qual dirigia junto com, mas totalmente separado de Nemirovic-Danchenko). Podemos também mencionar Meyerhold ou Copeau, enquanto que Dullin, com seu atelier representa talvez uma exceção que antecipa os teatros-laboratórios que se sucederam. [...] Ao contrário, os teatros-laboratório, a começar pelos primeiros e mais famosos, como os de Grotowski e Barba, fundados na primeira metade dos anos 1960, reuniram sob esse nome e numa só realidade as entidades até então separadas: o teatro com sua exigência de criação e de produção de espetáculos com o laboratório, que dá as costas aos espetáculos. É nisso que consiste sua novidade e a força de sua provocação, que fizeram do teatro-laboratório um “oximoro encarnado”, ou uma “contradição viva” (2014, p. 23-24).

Os pesquisadores teatrais *Stanislavski*, *Grotowski* e *Barba* alimentaram a ideia de laboratório teatral durante todo século XX e expandiram essa ideia teórica e prática para muitos artistas, mudando de forma inteligível o fazer teatral da época. Portanto, é nesse fluxo de novidades que o Grupo de Teatro Arena, através de seus artistas, leva até o TCP estas

ideias que renovam o aprendizado do grupo e proporcionam uma formação qualificada aos atores e técnicos, resultando em espetáculos tecnicamente amadurecidos, além de empoderar outros artistas que ocupavam os subúrbios, os arredores, e seus órgãos representativos, como associação de moradores, sindicatos, igrejas, ligas camponesas.

Os grandes problemas sociais, políticos, pedagógicos e estéticos aconteciam no próprio território do Recife. É importante sinalizar que as primeiras ideias em atitudes já se iniciavam nos anos 1940 e 1950, no Recife, tornando-se uma experiência que contribuiu para a gênese do MCP/TCP, como para tantos outros movimentos ocorridos no Nordeste brasileiro.

Nesse sentido, valer-nos-emos aqui de uma análise do artigo científico intitulado “Caminhos da Renovação Cultural no Recife (1940-50): o teatro”, levando-nos a refletir as transformações ocorridas neste período e que levaram às mudanças e à renovação do Teatro no Recife, tendo o Grupo de Teatro de Estudantes de Pernambuco (TEP) como o gerador destas efetivas irradiações, lideradas por Hermilo Borba Filho.

A produção cultural do Recife se modifica a partir das ideias constituídas e lideradas a partir do TEP, que teve uma existência curta, mas deixou um legado para as outras gerações, buscando as inovações estéticas, “nas mais diversas áreas das artes, teatro, pintura, literatura, música, é possível identificar essa mesma preocupação, ainda que, em cada uma, se possa observar um ritmo e profundidade propriamente seu” (TEIXEIRA, 2003, p. 1). Mas foi no teatro que estas linguagens se corporificaram para constituírem suas pesquisas, pois:

[...] Entre os anos 40/50, a produção teatral foi, seguramente, a que aglutinou em torno de si uma maior variedade de outros artistas que não apenas dramaturgos e atores, como muitos dos artistas plásticos que estavam à procura de um espaço para realizar experimentos e divulgar seus trabalhos, mas também várias outras modalidades de escritores, literatos de um modo geral, artistas gráficos, futuros escultores etc., que, na falta momentânea de melhor opção, encontraram na movimentação teatral uma oportunidade de compartilhar preocupações, debater propostas e paradigmas de criação estética, fortalecer convicções, exercitarem-se, enfim, junto a um coletivo de aspirantes a artistas de um novo tipo. (TEIXEIRA, 2003, p. 2).

Esse encontro entre linguagens foi fundamental enquanto experiência, pois hoje percebemos que já havia inovação na questão da interterritorialidade, além de se constituir com essa junção, não só de um grupo, e sim de vários grupos, gerando um movimento muito salutar para o conjunto de linguagens artísticas, lideradas pelo teatro, “com efeito para muitos, o teatro se tornou o centro irradiador de todo um movimento de mais amplo espectro de ruptura com os padrões estéticos dominantes, que iria mais tarde envolver as demais artes de forma autônoma” (TEIXEIRA, 2003, p. 2).

A identificação e a profissionalização de Hermilo Borba Filho pelo teatro se deu a partir de suas experiências em sua terra natal, Palmares, depois em seu êxodo para o Recife, fixando-se, a princípio, no Grupo de Teatro Gente Nossa, juntamente com Samuel Campelo, de onde, logo após, teve uma experiência com o Teatro de Amadores de Pernambuco-TAP, com Valdemar de Oliveira, e, como hábil pesquisador, passou a traduzir para o Português obras estrangeiras e a escrever críticas teatrais (TEIXEIRA, 2003, p. 2-3).

A partir desse universo do teatro que era feito em Recife e com o estabelecimento do TEP e o ajuntamento de várias linguagens artísticas, Hermilo propõe uma cisão com o teatro burguês e imperialista feito no Recife, até aquele momento, denominado de *aggiornamentto*³⁰, que:

[...] Implicava em romper com o teatro estabelecido em dois planos – o sócio-político e o estético. No plano sócio-político, significava superar em definitivo o “teatro burguês”. Filho de sua época, há no, entre aspas, “manifesto” de criação/lançamento do TEP reiteradas alusões ao momento de pós-guerra, visto sob a ótica de quem acabava de presenciar os últimos suspiros de um Estado de exceção. Auspiciando a democracia, Hermilo esperava ver a acompanhá-la uma maior valorização das causas populares. O teatro não podia virar as costas a esse chamamento por fazer ressoar os “dramas populares”. Urgia um teatro que fosse voltado para o povo, que pudesse lhe despertar o interesse (“a exaltação do carnaval e do futebol”), que falasse em sua língua dos assuntos que lhe diziam respeito: seus problemas, seus desejos; um teatro, enfim, que fosse à praça pública, às escolas, aos pátios das fábricas e feiras, aos ambientes definitivamente populares: “levar o teatro ao povo em vez de trazer o povo ao teatro”! Urgia, igualmente, um teatro comprometido, que comungasse com as causas e aspirações dos desafortunados e esquecidos. (TEIXEIRA, 2003, p. 3).

O Teatro vivenciado naquele período era, segundo a narrativa acima, um teatro artificializado: não estabelecia nenhuma conexão com o povo do Recife, em nada se comunicava com a realidade do povo, sendo esse o antecedente do Movimento de Cultura Popular, do Teatro Popular do Nordeste e do Movimento Armorial. Este dado é muito importante para esta tese, uma vez que vemos o poder articulador nos movimentos que seguiram e que o TCP tem sua base no manifesto de Hermilo, até porque o mesmo esteve contribuindo de forma presencial e efetiva na fundação do MCP/TCP, mesmo considerando algumas diferenças. Porém, vale destacar a importância dada a este manifesto, sendo:

O segundo flanco que Hermilo atacava em sua palestra-manifesto era o estético.

³⁰ ROUTHIER, Gilles. O Concílio Vaticano II e o *aggiornamento* da Igreja no centro da experiência: a liturgia, uma leitura contextual da Escritura e o diálogo. Artigo. Tradução: Vanise Dresch. Cadernos teologia pública / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. – Ano 1, n. 1 (2004)- . – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004. “termo utilizado por João XXIII – expressando a necessidade de um novo modo de ser ad intra e ad extra da experiência eclesial. A terminologia da reforma está presente no corpus do Vaticano II através de diversos termos: reforma, renovação, revigoramento, restauração e *aggiornamento*”. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/098_cadernos-teologiapublica. Acesso em: 01 out 2020.

Evidentemente, eram muitos os pontos em que sua proposta de renovação estética derivava da tomada de posição antiburguesa. Porém, não estava a isto reduzida. Não bastava a crítica aos falsos e vazios valores burgueses, nem tampouco era suficiente uma mudança de repertório ou dos temas e motivos que lhes eram subjacentes, o que o TEP almejava requeria dar um passo além. Era preciso recriar a linguagem teatral, encontrar uma nova referência de expressão cênica. Mais uma vez, o modelo inspirador foi buscado na seara popular, em seus espetáculos dramáticos, em seus autos. Para Hermilo, um teatro que aspirasse ser integralmente popular não podia resumir-se em incorporar os “dramas do povo” em seu repertório. Seria necessário aplicar-lhe um “sentido popular”, dando “ênfase ao despojamento, à máscara, à quebra da ilusão, à improvisação, à roupa”, fazendo, com isso, sobressair suas “marcas de distanciamento, anti-ilusionismo, crítica, didática”. Este o “sentido popular” que o espetáculo dramático deveria incorporar. Com ele viriam toda uma nova atmosfera, uma nova técnica de montagem, de fixação de personagens. Toda uma nova forma de exprimir-se teatralmente. (TEIXEIRA, 2003, p. 4).

Evidentemente que este movimento passou por muitas dificuldades. Se analisarmos o excerto, veremos toda uma base brechtiana em seus objetivos, o que, na verdade, gerou um rompimento na forma teatral, no que se fazia naquela época, pois a nova experiência estava ligada às necessidades e denúncias que precisavam ser revistas. A ideia de levar o teatro ao povo, de certa forma, não aconteceu em sua totalidade, uma vez que a construção do barracão, e depois de pronto, ficou muito grande e pesado, conforme é relatado na narrativa de Luiz Mauricio Carvalheira (2012, p. 228):

Esta era a pretensão dos estudantes, à frente Hermilo Borba Filho. Entretanto, embora fosse planejada com carinho e construída com muito cuidado, a Barraca, depois de pronta, apresentou graves problemas. E a sua existência tornou-se, contra todas as previsões, um entrave para o grupo, um “elefante branco”, na expressão de Hermilo. Era pesada demais e de armação (e desarmação) extremamente complicada.

Fora construído o “Barracão”, no Parque 13 de Maio, no centro do Recife, o que, a nosso ver, naquele momento histórico, as populações mais pobres não tinham acesso, pois a acessibilidade era comprometida, além de que os custos para o grupo seriam muito elevados, se verdadeiramente a proposta de o teatro ir até as comunidades pobres fosse aplicada (TEIXEIRA, 2003, p. 4).

Este barracão foi pensado e executado aos moldes do que *Garcia Lorca* havia feito na Europa, trazendo o modelo de luta contra o nazismo, a favor da democracia. Todo este processo seria para facilitar a ida dos espetáculos até as comunidades mais pobres, uma vez que este barracão seria leve e de pouco peso, sendo inaugurado em 1948, no parque 13 de Maio. E num “clima de festa, versos de Lorca, musicados por Capiba, são cantados por Ana Canen e duas peças são representadas, *Haja Pau*, de José de Moraes Pinho, e *Cantam as Harpas do Sião*, de Ariano Suassuna” (TEIXEIRA, 2003, p. 5).

Na medida em que se construía uma estética voltada aos valores iniciais do manifesto,

mas com os problemas financeiros do grupo, acentuava-se a desmobilização dos objetivos de “levar o teatro ao povo”, uma vez que a crise financeira levou o grupo a optar em apresentar seus espetáculos em casas tradicionais, cobrando ingressos, o que não adiantou muito, devido às grandes somas das dívidas, o que fez, aos poucos, o grupo perder a sua força, sendo levado à morte precoce (TEIXEIRA). Portanto, a narrativa abaixo nos leva aos motivos reais da extinção do Teatro de Estudante de Pernambuco:

O fim do grupo cumpre registrar, não deve ser debitado exclusivamente à sua insolvência financeira. Há ainda que se levar em conta, pelo menos, um outro elemento. Tanto para Hermilo, como para Joel Pontes, o TEP padecia de um exacerbado sentimento de grupo. Típico caso em que uma desmedida identidade grupal acaba por asfixiar o próprio grupo, ao garrotear a possibilidade de oxigenação pela entrada de novos integrantes que dêem seguimento ao movimento. “Nosso grupo era fechado por sua própria natureza”, declarou Hermilo. Ou seja, conforme escreveu Joel Pontes, se havia um “certo jeito de ser fechado do TEP” é porque seus membros tinham vivenciado conjuntamente um denso “processo de formação cultural”, do que decorreu alimentarem “uma atitude de defesa permanente contra as infiltrações desagregadoras”. Infiltrações desagregadoras – modo bastante sintomático, e nada simpático, de se referir a novos colaboradores. No final das contas, foram, em parte, vítimas de seu próprio esnobismo. O que não deixa de ser irônico. (TEIXEIRA, 2003, p. 5).

O fim do TEP foi lamentável, mas muitos foram os avanços para o teatro da época e para um grande número de artistas. Recife “transformou-se no centro aglutinador de toda uma geração de artistas que, em maior ou menor grau, compartilhavam de propostas que, se não eram exatamente as suas, guardavam uma indiscutível proximidade” (TEIXEIRA, 2003, p. 6), além de ter irradiado suas ideias para outros movimentos, como para outras épocas, o que, “no caso do TEP, o que importa registrar é menos sua preocupação com uma arte engajada que um aproveitamento do *modus popular* de expressão. Sua opção era antes estética que política, e isto, definitivamente, o diferenciava” (TEIXEIRA, 2003, p. 7).

Hermilo Borba Filho será de muita importância como incentivador, influenciador de ideias para a existência de uma intelectualidade artística e ativa em Recife, estimulando, dessa forma, a criação de um debate intenso em torno das questões do Teatro Popular e da Estética de um Teatro para o Nordeste. Entre os muitos grupos que se conectaram por suas ideias, percebemos claramente as suas influências no MCP, tanto pelas ideias do movimento de renovação cultural, dos anos 1940/50, além do fato de ele ter participado ativamente da fundação do TCP, dentro do MCP, embora depois tenha saído do grupo por divergências pessoais. Mas não podemos deixar de registrar os princípios do Teatro do Estudante, de um teatro que tinha em seus objetivos denunciar a miserabilidade em que vivia o povo de Pernambuco e do nordeste brasileiro, através de seu manifesto.

Como já vimos acima, o manifesto propunha um teatro do povo, que tratasse de suas

dores e de suas alegrias, além de impulsionar as manifestações culturais de tradição, seus folguedos, com o propósito de levar o teatro ao povo, em sua comunidade, dando acessibilidade.

Percebe-se também grande influência das ideias de Hermilo Borba Filho no Teatro de Amadores de Pernambuco – TAP, em relação à estética, uma vez que este grupo passa a se reconfigurar optando por uma dramaturgia nacional e nordestina, responsável pela montagem de *Um Sábado em 30*, de Luiz Marinho, sendo um dos maiores sucessos desse grupo de amadores, com direção de Valdemar de Oliveira. Sendo *Vestido de Noiva* - texto de Nelson Rodrigues, direção de *Zbigniew Marian Ziemiński* - o divisor de águas para o teatro moderno pernambucano. Nesse sentido, é importante citar o livro que conta a história dos 50 anos deste grupo de teatro, que se materializa a partir da dissertação de mestrado e tese de doutoramento de Antonio Edson Cadengue³¹, com orientação de Sabato Magaldi, pela Universidade de São Paulo-USP, e que foi editado pelo Sesc Pernambuco e pela Companhia Editora de Pernambuco-CEPE, em 2011.

O TAP (Teatro de Amadores de Pernambuco), fundado em 1941, estendendo-se até os dias de hoje, compreendendo 50 anos de registro da História do Teatro pernambucano, serviu como divisor de águas para o Teatro Moderno Pernambucano e, juntamente com os Comediantes e o Teatro Brasileiro de Comédia para o Teatro Moderno Brasileiro, estabeleceu a sua vanguarda em contraponto ao teatro realizado naquele momento, fazendo escola, formando atores, técnicos e diretores, criando um clima propício para o teatro e estabelecendo-se como de grande importância para a cena brasileira, sendo aclamado e ovacionado por muitos Estados, em suas excursões pelo Brasil (CADENGUE, 2011).

Antônio Cadengue (2011) finca transparência à sua pesquisa, tratando seu objeto de estudo como fonte histórica, detalhando os percalços, os conflitos, mostrando os pormenores da cena e evidenciando as vísceras de um dos grupos mais importantes do país, além de mostrar claramente como a história desse grupo se confunde com a própria história de seu líder: Waldemar de Oliveira.

É importante perceber os vários conceitos atribuídos às concepções cênicas desenvolvidas, ampliando, assim, os debates em torno do teatro produzido nacionalmente e o teatro realizado no Estado de Pernambuco, tanto pelos ditos profissionais quanto pelos amadores. Passamos a ter uma radiografia efetivamente polifônica da cena brasileira, apresentando exposições surpreendentes e muito distintas uma das outras, adentrando-se em

³¹ Antonio Edson Cadengue (1954-2018), Ator, Diretor, ensaísta, Professor Aposentado da UFPE.

uma análise profunda da dramaturgia estudada. Portanto, buscamos na narrativa de Sábato Magaldi (2011) uma reflexão sobre o TAP:

Uma questão que tem sido levantada: o TAP foi um dos renovadores da estética cênica praticada no país ou se limitou a acompanhar as conquistas do eixo Rio-São Paulo, sobretudo de Os Comediantes e do Teatro Brasileiro de Comédia? Acredito, antes de mais nada, que os fenômenos não costumam ser isolados, e que o conjunto carioca se beneficiou do clima trazido pelo Teatro de Brinquedo e pelo Teatro do Estudante do Brasil, entre outros, como o paulista herdou o trabalho preparatório do Grupo de Teatro Experimental e do Grupo Universitário de Teatro, além, naturalmente, segundo proclamava o empresário Franco Zampari, o de Os Comediantes. A verdade é que, por toda parte, o novo gosto não admitia o desleixo da chanchada, ainda que vários dos praticantes dela exibissem extraordinária comunicação com o público. (MAGALDI, 2011, p. 31).

O TAP perseguiu com muito afinco o objetivo de romper definitivamente com os valores e técnicas do teatro meramente antigo realizado em Pernambuco. Com isso, deu ao Recife uma nova realidade, um *status quo* diferenciado dos outros estados brasileiros, passando a estar totalmente envolvido com o novo, o moderno e o inteligente teatro mundial, além de implantar em suas peças a figura do Diretor/Encenador, acabando definitivamente com as figuras do Ensaaiador³² e do Ponto³³. A instrumentalização de numerosos atores, atrizes e técnicos do grupo, com técnicas inovadoras, deram sustentação e cacife aos seus talentos, contribuindo para a formação de um público culto, inteligente e instigante, materializando-se em um teatro realizado para uma elite, mesmo quando passa a se interessar pela dramaturgia regional de Luiz Marinho.

O Período que denominamos de 1964 a 1985 é um momento de muitas conturbações políticas e sociais, tempos sombrios impulsionados pela ditadura militar no Brasil. A inexistência do sonho, um mau presságio, como num grito parado no ar. Artistas, professores,

³² TORRES, Walter Lima. Introdução histórica: o ensaiador, o diretor e o encenador. Artigo Publicado em: Folhetim, Nº 9, Rio de Janeiro, Teatro do Pequeno Gesto, 2001, pp. 60-71. [...] O termo ensaiador foi uma herança da prática teatral luso-brasileira que teve seu apogeu no século XIX e designava o sujeito encarregado da condução dos ensaios em vista da realização do espetáculo. O termo começou a cair em desuso ao longo do final da primeira metade do século XX devido ao aparecimento da figura do moderno diretor teatral. Durante as décadas de 40 e 50, percebe-se ainda que o termo ensaiador era empregado em programas de espetáculos e pela imprensa, em meio à crescente vulgarização da função do diretor[...]. Ensaaiador, palavra atribuída a figura de um responsável em ensaiar a peça de teatro, sem muitas pretensões, esse ensaiador fazia algumas marcas básicas da peça, os atores se autoconduziam. O ensaiador tem a função diferente do encenador ou diretor de teatro na modernidade.

³³ “Ponto” era um profissional do teatro responsável por “assoprar”, em voz baixa, as falas que deviam ser repetidas, em voz alta, pelos atores. [...] instalado num alçapão situado no centro-baixo do palco. O ponto se encontra escondido por uma proteção curva, planejada para projetar o som de sua voz, sussurrada, para o fundo da cena. A vantagem desse recurso era que os atores não precisavam decorar todo o texto e mesmo que o decorassem, o ponto os socorria em caso de perda súbita da memória. Embora a estratégia não seja mais utilizada no teatro, a tecnologia permitiria, aos dias de hoje, que o ponto fosse substituído por equipamentos eletrônicos, à semelhança do que ocorre em programas de televisão, em que o diretor, muitas vezes, conduz a fala dos apresentadores. Artigo, PUCRS, 2009. Disponível em: <<https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-qual-era-a-funcao-do-ponto-no-teatro/>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

alunos ou qualquer pessoa que criticasse o sistema sumiam, eram torturados ou mortos. Um pesadelo que não finda, 21 anos, ou ainda a formatação de um novo tipo de homem e de mulher: o do medo (CONSTÂNCIO, 2017, p. 80).

O teatro de grupo teve que se reerguer, ressurgir e se reinventar para poder existir e continuar a luta inglória contra a divisão social do trabalho e a favor da redemocratização do país. Os grupos de teatro tinham nesse momento que redirecionar todas as forças em uma só voz, uníssona, contra a tortura. Os grupos se juntaram em torno de associações, federações e confederações, surgindo, com isso, um movimento fértil de intenções políticas e amadoras. Momento de uma discussão bem pertinente do que seria o Teatro Amador e o Teatro Profissional no Recife e nas outras partes do Brasil.

O conceito de Teatro Amador reverbera do início de século XX até aos nossos dias como forma de organização política/ideológica, social, educativa e estética, empunhando muitos saberes, envolvendo muito valores, estabelecendo um teatro engajado e, por muitas vezes, apresentando limiares da inovação na cena brasileira, contradizendo toda a má fama preconceitualizada com a terminologia “amadora” – na maioria das vezes esses símbolos pejorativos não afetam a qualidade artística, como veremos mais à frente nesta tese.

Cabe-nos, nesse momento, definir o conceito de Amador e de Profissional. Todavia, apoiar-nos-emos, a princípio, na definição de Luppi (2015, p. 1):

Tecnicamente, as expressões “teatro amador e teatro profissional” referem-se apenas a duas formas de produção artística, onde as características da atividade apenas se contrapõem na questão econômica. Conceitualmente, todo amador é aquele que cultiva qualquer arte ou esporte, por prazer e não por ofício. Entretanto, o significado da expressão “teatro amador” parece ter sido distorcido e, muitas vezes, é usado de forma pejorativa, para denegrir e diminuir a importância de determinados grupos teatrais, como se todos os artistas que optaram pelo amadorismo no teatro não tivessem nenhuma qualidade artística nem comprometimento e responsabilidade com a atividade. “– Isso só pode ser coisa de teatro amador!”, dizem alguns, com desdém e ironia nos lábios.

O importante é sairmos da conjectura dos estereótipos e trazermos uma discussão acerca das contribuições efetivas do teatro amador na formação do teatro de grupo no Brasil e, nesse contexto, não podemos deixar de relacionar este movimento que se organizou em torno de uma Federação Nacional de Teatro Amador, denominada de Federação Nacional de Teatro Amador- FENATA, que impulsionou a organização de Federações Estaduais em todo o Brasil, constituindo-se, assim, num movimento brasileiro de teatro de grupos amadores, instituindo legalmente políticas e estabelecendo contribuições que vão além do fazer teatral, que superam a forma estética e são capazes de produzir “valores fundamentais, tais como: cooperação, respeito, comprometimento, tolerância e aceitação das diferenças” (LUPPI, 2015,

p. 2).

O Ano de 1974 foi um divisor de águas para a sedimentação e a organização de um dos maiores organismos institucionais de representatividade política ideológica do teatro de grupo amador, com a criação da FENATA – Federação Nacional do Teatro Amador. Logo no ano seguinte, 1975, esta Federação será renomeada para CONFENATA – Confederação Nacional de teatro Amador –, que já abrigava todas as Federações de Teatro Amador do Brasil, na qual todos os estados brasileiros estavam representados (MELO; ANDRAUS).

A CONFENATA, entidade representativa dos amadores, concretizou projetos estruturadores durante a sua existência, através de Congressos (estaduais, regionais e nacionais), além da condução propositiva de políticas públicas e culturais de fortalecimento aos grupos amadores do Brasil, com uma forte militância e pressão institucional pelos direitos democráticos, pelo fim da ditadura militar, pelas “diretas já”, pela constituinte e promulgação da constituição brasileira de 1988. A ordem do dia era a militância e o engajamento dos grupos amadores. Muitos projetos de qualificação artística também foram proporcionados aos grupos, como o Festival Brasileiro de Teatro (FBTA), constituindo-se como forma de encontro para se discutir o Teatro e a sua relevância técnica e política, incluindo nestas discussões o Teatro para Infância e Juventude (MELO; ANDRAUS). Podemos afirmar que este foi um período áureo, onde:

[...] Esses grupos expressivamente atuantes no teatro produzido no Brasil do final do século XX garantiram a consolidação de um discurso organizado sobre “teatro de grupo”, no sentido ideológico do termo. Valorizam predominantemente a criação de grupos teatrais que incluíssem militância e engajamento de seus integrantes. (MELO; ANDRAUS, 2015, p. 99).

O movimento gerado a partir dos grupos amadores das Federações de Teatro de todo o Brasil, juntamente com a sua entidade maior, a CONFENATA, se estabeleceu com proposições de um teatro de grupo ideológico de militância e engajado, tanto para as questões qualitativas da cena e do ator, como para os enfrentamentos políticos diários daquela perspectiva de um Brasil militar e autocrático.

Esse Movimento de ascensão do teatro de grupos de amadores se diferencia totalmente do que propunha os profissionais naquela época e dos atores que buscavam trabalho, ou ainda dos produtores comerciais, cujo objetivo era o lucro, não importando a qualidade artística nem o momento difícil em que o país vivia (MELO; ANDRAUS, 2015).

Os vinte e um anos de chumbo produziram no Brasil um rio de sangue, de mortos e sumidos, sem nunca voltarem. Muitos corpos nunca apareceram. A dor e o sofrimento pairam sobre as famílias da terra de tantas cruzes e de tantos desalentos, porém, os Sindicatos,

Associações de Classes, Federações, Grêmios Estudantis, União Nacional dos Estudantes, Confederações, Grupos de Teatros, Cooperativas tiveram um papel fundamental no processo de redemocratização: foram incansáveis na luta por um país livre do caudilhismo.

Hoje, essas Entidades perderam força, foco e muitas desapareceram ou vivem no ostracismo e exílio da cena política brasileira. A palavra “teatro de grupo amador” passou e passa por ressignificações estruturais de todas as ordens. Estes grupos pertenceram a outra ardem de valores estético/ético/moral, na ação ideológica e no agrupamento das pessoas.

É nesse foco que identificaremos a renovação desse movimento de teatro de grupo, 2000 a 2020. Mas é preciso entender quais os motivos que levaram ao enfraquecimento e desaparecimento destas entidades amadoras e dos grupos amadores. Onde estão hoje? Para compreender este fenômeno, é importante nos debruçarmos numa reflexão mais apurada, iniciando pela narrativa do excerto:

Por tudo isso, entendemos que a desvalorização do termo amador, no Brasil, no que se refere ao teatro do início do século XXI, caminha junto a uma séria decadência no alcance e na prática teatral, tendo o mercado de arte prevalecido como a tendência predominante do fazer teatral. Por isso, recai sobre qualquer tentativa inovadora uma conotação negativa com que é, em geral, avaliada. O que precisa ser revisto é a concepção de arte vigente em nossa sociedade, que ainda tem arraigada em seu modo de pensar ideias utilitaristas a respeito da arte, as quais sufocam possibilidades diferentes daquelas culturalmente legitimadas. (MELO; ANDRAUS, 2015, p. 109).

Muitos foram os fatores que levaram a esta falácia no movimento de teatro do grupo amador no Brasil. Iniciaremos pela inconsistência e um pérfido governo democrático, o de Fernando Collor de Melo, que das tantas coisas ruins que prestou a este Brasil, umas delas foi o desmonte que gerou na Cultura, afunilando ainda mais as instituições, entidades, associações, sindicatos representativos de classe, que foram enfraquecidos propositalmente, sendo levados a um princípio de desarticulação do movimento democrático e representativo cultural, de 1990 a 1992.

Após o *impeachment* de Collor, a ordem do dia era reerguer o Brasil. O movimento amador cresce com a ideia de refazer o país, o fervor ideológico e o engajamento político. Podemos entender melhor o significado de fazer teatro amador através da narrativa de Melo e Andraus, de suas observações nos estatutos e publicações da:

Confenata, os grupos amadores do século XX orgulhavam-se de assim se intitular porque o uso deste termo lhes permitia, entre outros fatores, lutar pela democratização do acesso, não serem caracterizados como elencos flutuantes, exercer militância e desvincularem-se de relações comerciais que pudessem por em xeque a qualidade artística daquilo que produziam na condição de amadores. Esses elementos não necessariamente estão de acordo com as lógicas implantadas atualmente como práticas profissionais no teatro brasileiro [...]. (MELO; ANDRAUS, 2015, p. 104).

O Teatro de Grupos Amadores foi fundamental no processo de redemocratização do Brasil, como agente impulsionador de ideologias de um teatro engajado, político, preocupado com o ser humano, com o objetivo de conscientizar, com resultados de espetáculos potentes, no formato e no conteúdo. São, na verdade, grupos que conscientemente ou inconscientemente trazem, em seu *DNA*, um fazer e um saber que foram marcados por um processo potente de irradiação que ainda hoje alimenta, conserva, reinventa, inova processos ocorridos na contramão de um estado autocrático e desumano, que retroalimentam grupos, depois de décadas de desaparecimento físico, mas reaparecem na feitura e nos resultados de novos grupos em seus espetáculos. Sobretudo, o TEP, o MCP/TCP, o Grupo de Teatro Arena e os CPCs da UNE expandem as suas marcas ideológicas em tantos outros movimentos:

Quando pensamos em teatro é preciso buscar, historicamente, as origens de um "fazer teatral" que visa preservar a integridade de um coletivo que deseja expressar-se, valorizando as aptidões encontradas em cada um dos membros e fomentando todas as questões pertinentes à ideologia do grupo. Esse tipo de teatro, muitas vezes classificado como "NOVO TEATRO", surgiu como uma necessidade de mudança da maneira arcaica e elitista que predominou a cena teatral até meados do século XX. A necessidade da formação de um grupo solidificado e que tivesse uma preocupação maior com a qualidade artística, deixando de lado apenas o caráter comercial foi o estopim para esse Novo teatro. (PAES, 2011, p. 1).

Os grupos amadores estiveram em grandes quantidades no Brasil, desde o início do século XX, contribuindo em grande escala para esse momento histórico e construindo uma base que interliga, com muita potência, os grupos durante o século. Podemos dividir os grupos em dois: os mais tradicionais, na primeira metade do século XX, e os mais inovadores, a partir da segunda metade do mesmo século. Todavia, não podemos deixar de registrar a importância do Teatro de Amadores de Pernambuco para a cena brasileira, já que ele esteve junto aos grandes grupos brasileiros de teatro, acompanhando o mesmo padrão de produções de seus espetáculos, com uma dramaturgia internacional, brasileira e regional, com muito requinte de qualidade.

2.4. Pedagogias que não têm tempo, nem espaço e, que irradiam e fomentam outras Pedagogias

Os conceitos que realizamos na subseção anterior, que buscou no TCP e nos grupos que lhe antecederam e lhe sucederam, formaram um conjunto de ideias teóricas e filosóficas que necessitam de um aporte da literatura Pedagógica e da Educação, com o objetivo de termos uma base conceitual para pesquisa sobre o universo pedagógico e educativo que é

posto a partir do Teatro realizado pelo TCP e na irradiação gerada por este movimento.

Nessa subseção, buscaremos imprimir os conceitos de pedagogia e educação, para traçar um paralelo entre as várias pedagogias de interesse dessa pesquisa, pois elas irão fundamentar o conceito de uma irradiação teatral emancipadora, engajada com o teatro de grupo e a sua relação com a realidade do homem de teatro de grupo em seu tempo.

Buscaremos, ainda, na Grécia, os primeiros conceitos da Arte/Educação, Pedagogia, e relacioná-los com o propósito desta tese. Iniciaremos com a palavra *Paideia*, que encontrou seu conceito no desenvolvimento cultural da sociedade grega, pois, evidentemente, as coisas não aparecem do nada e, nesse caso, a palavra criou a sua raiz no momento em que se construía e se organizava esta sociedade, mesmo que separadas em cidades-estados, numa polifonia cultural, com diferenças, mas com um princípio fundamental: de que todos eram gregos, mesmo com as diferenças existentes.

A Grécia construiu as bases da "História da Educação". Sendo o século V a.C. o auge e o esplendor maior do conceito plural da palavra *Paideia*. Porém as ideias educativas se estruturam em práticas culturais e vice-versa, no mundo grego.

Com a estruturação do mundo grego primitivo, aparecem ou se iniciam as primeiras organizações de leis, normas, o que se apresenta como *Arête*, embora não possuir o mesmo conceito de virtude que se apresentará no século V a.C. e muito menos o do mundo contemporâneo. Naquele início, a palavra *Arête* (virtude) estava ligada a um código de honra, aos feitos heroicos, a um modo de cultuação do corpo, da beleza. Portanto, todos esses atributos estavam relacionados à nobreza aristocrática, que convencionou-se serem os “escolhidos pelos Deuses”. Na verdade o conceito de *Arête* deste período eliminava da “virtude” todo o restante da sociedade e os escravos, sendo forjado deste conceito e deste princípio pedagógico a ideia de uma cultura hegemônica, superior às demais, “determinando a diferença natural de valor espiritual e corporal dos indivíduos” (JAEGER, 2018, p. 22-23). Este conceito de virtude ao longo dos tempos fora tomando um significado mais próximo do que conhecemos hoje³⁴.

O processo de educação estava ligado a este conceito primário da *arête* e Homero é o

³⁴ Alguns sentidos da palavra virtude: Qualidade do que se conforma com o considerado correto e desejável (p.ex., do ponto de vista da moral, da religião, do comportamento social etc.); Conformidade com o Bem, com a excelência moral ou de conduta etc.; dignidade “<é com v. que ele pratica a sua medicina>” Capacidade de atingir os objetivos ou os efeitos de sua atividade, finalidade, utilização etc. com eficácia, propriedade, mérito (mais us. no pl.) “<ser um engenheiro de grandes v. ” Prática ou exercício da virtude “<a v. levou-o a declinar daquela premiação>” Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=conceito+de+virtude&form=EDNTHB&mkt=pt-br&httpsmsn=1&msnews=1&plvar=0&refig=3f364ae851174bfdac2cc05f73f3e619&PC=DCTS&sp=-1&pq=conceito+de+virtude&sc=8-19&qsn=&sk=&cvid=3f364ae851174bfdac2cc05f73f3e619>. Acesso em: 05 nov. 2019.

testemunho deste período histórico, através das suas poesias, de contos encantos: a *ilíada* e a *odisseia*, que decorrem sobre toda a peregrinação deste momento valiosíssimo para história cultural e educacional da humanidade, podendo ser visto aqui como um processo de empoderamento cultural da humanidade, como:

[...] O ideal de Homem ganha forma nos poemas homéricos e como a sua estreita esfera de validade originária se alarga e se converte em força de formação de muito maior amplitude. A marcha da história da formação torna-se visível, antes de tudo, pela consideração do conjunto do flutuante desenvolvimento histórico da vida e do esforço artístico para eternizar as normas ideais em que o gênio criador da época encontra a sua expressão mais alta (JAEGER, 2018, p. 23).

Para tanto, buscaremos inicialmente os conceitos nos primórdios na educação Grega, onde se originou a terminologia da *Paideia* e se problematizou toda uma ideia e prática de educação, que teve por objetivo a construção da formação do homem e sua humanidade. A *Paideia* se revela na formação de um elevado tipo de homem e, para entendermos o homem ocidental contemporâneo, carecemos de um mergulho na antiguidade grega e na edificação inteligível de sua cultura, além de interagir historicamente na origem e em seus postulados pedagógicos.

Paradoxalmente, em relação à educação tradicional, os gregos primaram por uma educação em busca da verdade (*aletheia*), relacionada com a liberdade (*eleutheria*) e fundamentada na virtude (*arête*), o que se constitui numa busca incansável, consciente e racional, impulsionando esses elementos, que são transmitidos à vida inteira, como valores intrínsecos à sua existência, com o propósito maior de formar homens/cidadãos verdadeiramente livres.

É nesse sentido que a sociedade grega se forma, organiza-se e conduz a sua esplêndida história cultural, firmando-se enquanto *Paideia* e que empodera o homem grego na ideia do conhecimento, a partir de si e do outro, e por meio da compreensão de sua cultura como produto da produção humana. Tudo isso focado num único interesse, que é o da formação humana por inteiro, e este inteiro significa dar a este ser a sua condição primeira, que é de humano, e trabalhar todo o seu potencial através da arte, da filosofia, da geometria e dos esportes, além de sua relação consigo mesmo e com os outros.

Surgindo a partir dos axiomas desvelados pelos filósofos é que Platão evidenciara os princípios norteadores da educação voltada a uma ação, sendo a utopia a esperança de mudanças efetivas realizadas a partir da humanidade. E, nesse patamar, percebe-se que a forma de educar dos mesmos está relacionada à comunicação, ao diálogo, a sua realidade. Em síntese, a *Paideia* é um intenso suporte de obstinação na peleja em favor da liberdade (embora

este conceito se aplique só para os gregos).

No sentido da crítica em parênteses, é a prática da Educação dos gregos, que estava centrado neles mesmo, nada para as mulheres, nem para o restante da sociedade, senão os gregos. Nem os protegidos estavam dentro dessa educação total. Os gregos, apesar de viverem em cidades-estados, com administração própria e o tempo todo guerreando entre si, viam-se com a mesma cultura e ideários.

A democracia grega se relacionava da mesma forma da Educação: as mulheres não tinham espaço na sociedade, nem os escravos, nem os estrangeiros, somente os homens gregos eram os provedores, logo, os que dominavam tudo, estabelecendo uma sociedade patriarcal, politeísta, onde os Deuses eram as imagem e semelhança dos homens, com todos os seus desejos e defeitos, enquanto, no monoteísmo, o homem é que era a imagem e semelhança de Deus, sendo este último santo, sem defeitos, glorioso, eterno, supremo, onipresente e onisciente e redentor. Enquanto o homem já nasce com o pecado original, com todos os defeitos, buscando a salvação eterna. Isso muda drasticamente as relações entre homem, Deus e sociedade.

De fato, os gregos tinham muitas contradições, porém, neste estudo, cabe-nos problematizar de como um estado antigo pôde estabelecer uma práxis educativa com princípios filosóficos tão focados no homem e na sua humanidade, além das ideias visionárias da arte/educação e dos conceitos de luz, verdade e caminho, que mais tarde foram utilizadas pelas religiões monoteístas. Devido à tese carecer de um estudo histórico-político da gênese da Educação Ocidental, apresenta-se uma subsecção para este item.

Homero, com A Ilíada e a Odisseia, representou o maior exponencial para a cultura educacional da Grécia arcaica, como também um grande referencial para toda a história dos gregos, através de sua literatura e cânticos, tendo a ilíada e odisseia, suas obras mais efusivas, o que comandou a educação Ateniense e Espartana. E essas obras eram representadas pelos grandes feitos heroicos, numa ideia de aproximação antropomórfica, em se igualar aos Deuses, não só na imagem e semelhança, mas na honra, na coragem e no poder. Logo essa educação era dirigida para uma aristocracia, vista como a digna de possuir a arête, através do desenvolvimento educacional. Este tema da virtude vem a ser a questão primordial da Paideia, conforme a narrativa:

[...] O tema da virtude – arête – como tema central e núcleo fundamental à volta do qual gira toda a discussão acerca da questão educativa, da Paideia, - porque educar é, em última análise, tornar melhor o homem, aperfeiçoá-lo, torná-lo mais virtuoso - é bem visível ainda em Aristóteles, já do século IV a. C., bem como em toda a literatura da época que chegou até nós: na poesia, na tragédia, na comédia.

(FONSECA, 1998, p. 4).

Na *Ilíada* e na *Odisseia* é forjado o ideal de homem, definindo-se pela *arête*. Mas, nesses moldes, Aquiles é que melhor podemos definir dentro dos aspectos da virtude, de homem honrado, corajoso, forte, digno. Um verdadeiro semideus, dotado de nobreza, cavalheirismo e de uma educação primorosa, um perfeito guerreiro e todos estes atributos estão ligados a uma educação apropriada. Para tanto, Homero “nos fala no canto IX, quando põe na boca de Fénix, o velho preceptor e educador de Aquiles, estas palavras: ‘Fui eu que te fiz o que és’! Ou ainda, quando Fénix declara que foi a ele que Peleu, o pai de Aquiles, confiou o filho aquando da partida para a guerra de Tróia” (FONSECA, 1998, p. 6).

Assim sendo, no poema percebemos o tom didático, pedagógico como Homero narra a lição na figura de Fênix, exacerbando o tom moral do preceptor, chamando Aquiles para razão. Desta forma, compreendemos a grande metáfora que é o poema, os cânticos, a declamação deste poema para o povo não alfabetizado. Contudo, percebe-se, ainda, que a arte produzida por Homero é pura educação, aparecendo a arte como sujeito do processo. No caso dos analfabetos, eram introduzidos pela narrativa do poema, conduzidos pelos aristocratas que possuíam a *arête*.

A *Ilíada* conduz a perfeição do corpo, a coragem, os bons modos, o espírito guerreiro. A *Odisseia* estimula a excelência da mente como igualmente necessária à sobrevivência e à vitória, carecendo de muita inteligência para chegar à virtude, conforme na narrativa a seguir:

Se esta é a *arête* da *Ilíada*, a da *Odisseia* é já mais alargada. A *Odisseia* relata o regresso do herói - Ulisses - a casa, vindo da guerra de Tróia. Ora, Ulisses junta à força, coragem, bravura e eloquência, a astúcia, a manha, o engenho e a inteligência, que o levam a desenvencilhar-se das situações mais complicadas, nas aventuras do regresso. Por isso, no poema, o seu epíteto mais comum é "Ulisses dos mil artifícios". Mas, mais uma vez, estas qualidades incutem-se e desenvolvem-se apenas através da educação. Assim, na *Odisseia*, Telêmaco, filho de Ulisses, é o único jovem em formação e é a sua educação, que lhe é ministrada pela deusa Atena, disfarçada de Mentos ou Mentor, amigo e hóspede de seu pai, que o poema descreve logo no canto I, mais conhecido por Telemaquia. E graças a essa educação, Telêmaco transforma-se: do jovem dócil e passivo do começo do poema, torna-se o príncipe consciente dos seus deveres, o companheiro de luta, valente e ousado que ajudará o pai, na sua vingança, a enfrentar os pretendentes de Penélope, sua mãe e fidelíssima esposa de Ulisses. (FONSECA, 1998, p. 10).

Portanto, Homero, em seus poemas, configura uma pedagogia do exemplo, trazendo através da arte o deslocamento da realidade para o mundo mítico e vice versa, efetivando modelos a serem seguidos através de padrões estabelecidos pela arte, criando a ideia de uma conexão do homem perfeito, o que será incapaz de perder a honra e desrespeitar os códigos que foram ensinados durante seu processo educativo, além da responsabilidade de compartilhar com as futuras gerações os seus aprendizados. “De facto, a tradição homérica e o

ideal educativo que nela se propõe são transmitidos oralmente, de geração em geração, pelos aedos³⁵ e rapsodos³⁶ (FONSECA, 1998, p. 12). Para aquele que é detentor da arête é o melhor, não no sentido moral, como já foi exposto, mas em sua habilidade própria, especialmente a coragem de guerreiro, o êxito militar, o vigor do corpo, enfim, a mais elevada perfeição como harmonia do ser.

Esta virtude apregoada por Homero em sua arte estava muito longe de atingir todos os homens, uma vez que a moral estabelecida e doutrinária era só para uma elite, pois estava atrelada à aristocracia, às famílias nobres e à relevância de seus bens materiais. Portanto, o acesso à informação estava restrito aos donos do poder da arête hereditária. Então, não fossem os aedos e rapsodos, os demais gregos nunca teriam acesso aos poemas homéricos e nem de outros poetas. Portanto, esta forma de representatividade de ação da Paideia estava limitada para poucos.

Outro fato importante a salientar é o de que Homero encontrou-se no centro de inúmeras críticas, uma vez que a sua obra esteve ligada aos acontecimentos reais, entremeados por mitologia e personagens inverossímeis, deixando de lado os acontecimentos estritamente históricos. No entanto, este movimento seria importante para alicerçar o que viria depois, toda estruturação de um período que elevaria a Paideia Grega para o mundo das letras e das artes, sendo a ideia de formação do homem integral. A Paideia é característica da Grécia Arcaica e teve seu esplendor na Grécia Clássica.

É importante considerar os dois períodos na história da educação grega: o período antigo, que compreende a educação homérica, que equivale à educação de Esparta e Atenas; e o novo período, o da educação no "século de Péricles", o período de grande esplendor, no qual os sofistas expandem suas novas ideias de educação da oratória e retórica como uma educação política. Esta ascensão educacional grega será também impulsionada pelas ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles, que fundamentaram, ao longo do século de suas existências, as

³⁵ Os aedos eram cantores profissionais da civilização grega antiga. Não se conhecem com exatidão as suas funções, embora apareçam na *Iliada* e na *Odisseia* (Fémio, Démodoco) enquanto cantores dos feitos dos deuses e dos heróis. Tudo indica, embora imprecisamente, que seriam, eles próprios compositores e improvisadores ao som da música da harpa (*phorminx*) e da cítara (*kitharis*). Aprendiam, como Orfeu, a sua arte diretamente das musas.

³⁶ O que fundamentalmente distingue os rapsodos dos aedos é que não lhes cabe qualquer papel na criação ou na improvisação. São recitadores (e já não cantores) de obras alheias, difundindo-as e assegurando a sua posteridade. Deslocavam-se de terra em terra e participavam em festivais, cujos regulamentos (por exemplo, obrigatoriedade de um rapsodo continuar a recitação a partir do ponto em que o anterior se interrompia) ajudaram decisivamente a fixação do texto dos Poemas Homéricos. Deles existem diversas representações gravadas em vasos.

As notas de rodapé, 27 e 28, são do mesmo site, conforme disponível em: <br.search.yahoo.com/search?Fr=mcafee&type=E211BR826G0&p=o+que+significa+aedos>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ideias filosóficas que forjaram as prerrogativas da problemática de uma educação completa e paidêutica, para tanto:

Esta preocupação com o problema educativo é a preocupação dominante na Atenas do século V a. C. Os sinais disso são bem evidentes: aparecimento dos Sofistas que se apresentam com novas propostas e soluções educativas, com um novo plano de estudos e como outros e novos mestres, em nada semelhantes aos do passado; Sócrates que se diz impelido a realizar uma única missão, uma "missão divina", que ele entende como "missão educativa", e que questiona e problematiza: O que é educar? O que é ensinar e aprender? O que é a virtude e pode a virtude ser ensinada? (FONSECA, 1998, p. 3).

Os sofistas foram o divisor de águas que impulsionaram a educação e a pedagogia grega, abrindo, dessa forma, novas possibilidades do ensino/aprendizagem, o que revolucionou aquele momento histórico, acrescentando e se espalhando pelas cidades-estados da Grécia, como veremos ainda nesta subsecção. É importante ressaltar que Platão, na República e em As Leis, apresentou propostas às suas respostas aos problemas da educação.

Os problemas da educação estavam ligados à busca da formação do homem como indivíduo, traçando os caminhos que este homem pudesse alcançar a “arête individual, entendida neste momento como *kalokagathia*³⁷ na Atenas do século V a.C.” (FONSECA, 1998, p. 17). Para tanto, a educação passava a ter novas responsabilidades, pois, além da formação, deveria cuidar da finalidade cívica, sendo parte da formação, considerada a mais importante, nascendo, daí, a educação para a cidadania. Ampliam-se os deveres do educador e do educando, de cuidar do todo do ensino/aprendizagem, sendo uma das prerrogativas à sua devoção para com a polis, uma vez que estaria ligado intimamente ao seu ser individual, pois tudo o que todos os homens são deve-se a ela, e tudo afeta o que acontece nela e reverbera no indivíduo e no coletivo.

Esta relação à ideia de que a cidadania impulsiona uma nova educação, trazendo ao homem grego a “consciência da cidadania” (palavras muito importantes para esta tese), complementando-se ao que já existia (ginástica, música), mas, com uma capacidade crítica de rever a educação arcaica e de abrir-se ao novo, porém com autocrítica e autonomia, estabelece-se, a partir daí, um estado democrático e, logo, um homem que é educado para ter consciência política e torna-se um cidadão autárquico, devendo todos, “enquanto homens

³⁷ Kalokagathia (καλοκαγαθία) é um conceito grego derivado da expressão kalos kai agathos (καλός και αγαθός), que significa literalmente algo belo (καλός) e bom/virtuoso (ἀγαθός). Na aristocracia ateniense, era muito utilizado para se referir ao homem ideal ou perfeito. Em torno do século V a.C, pelos registros de Platão, Aristóteles, Xenofonte e tantos outros, havia muito essa preocupação com as virtudes, em alcançar a arête (excelência), com a ‘alma saudável em um corpo saudável’ (latim: mens sana in corpore sano). O excesso nunca é bom, isso é fato, tanto que na antiguidade grega essa fixação perdurou por um período, mas deixou de existir alguns séculos depois. Disponível em: <<https://andragogia.brasil.com.br/kalokagathia/>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

livres, ou seja, cidadãos, participarem ativamente no Estado e na vida pública, são deveres cívicos inalienáveis e ao qual ninguém se pode eximir, a participação nas assembleias torna indispensáveis os dotes de eloquência e apela para uma formação oratória” (FONSECA, 1998, p. 19). Neste contexto:

Se compreende que tenha surgido uma nova estirpe de "educadores" - com o estrondoso sucesso que se lhes conhece - que se apresentam como professores no sentido actual do termo, (os primeiros professores da história) e que oferecem, a troco de dinheiro, o ensino da "virtude", o ensino da arête política ou, como também lhe chamam os sofistas, a technê política. (FONSECA, 1998, p. 20).

Aqui cabe salientar um dos pontos mais conflitantes das críticas lançadas ao sofismo e aos seus filósofos, uma vez que estes se espalharam pelas cidades-estados com seus mestres a “ensinar a virtude” e, para isso, recebiam dinheiro para realizar o ensino da arête política, além de que fora muito questionado no que concerne o seu objetivo de existência, que era preparar jovens na oratória e na retórica, para que estes desempenhassem seu papel de discursar eloquentemente nas assembleias de suas polis.

Os “sofistas convertem, pois, a educação numa técnica ou numa arte, na qual eles são mestres e, por isso, capazes de a transmitirem e a ensinarem, e os jovens, seus alunos, que vierem a dominar a *technê*³⁸ política, alcançarão por isso mesmo, a aretê política” (FONSECA, 1998, p. 21). Por tudo isso, serão acusados de imoralidade e serão fortemente perseguidos pelos filósofos clássicos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros.

Em nossos estudos, encontramos intelectuais que se dedicaram a pesquisar o outro lado e a importância do sofismo para a cultura grega e a educação do mundo ocidental. Fonte de sua tese de doutorado, Curado (2010) nos leva a perceber que esse movimento teve a sua importância na democratização de Atenas e das cidades gregas, como na divulgação de ideias inovadoras e na profissionalização do magistério, além de que:

Os sofistas não foram importantes apenas porque contribuíram para a formação da Grécia democrática, ou porque suas doutrinas abriram possibilidades teóricas em lógica, política, retórica, crítica literária, história e ética. Mais ainda, o pensamento dos sofistas é capaz de provocar reflexões acerca de muitos dos problemas filosóficos fundamentais de nosso tempo. A discussão sobre a verdade, a ética e as implicações práticas de uma boa oratória, especialmente em relação à política, é atualíssima. (CURADO, 2010, p. 12).

No sentido da crítica, os sofistas foram atacados de todas as formas e, na verdade, criou-se um preconceito intelectual que chega até os nossos dias. No entanto, apresentaremos

³⁸ Technê palavra grega que significa arte campestre, é um tipo de conhecimento das pessoas do campo, mas na filosofia grega também é conhecido como método para realização de objetivos, além de assemelhar-se a episteme na implicação do conhecimentos e princípios. Disponível em: <http://www.achando.info/techne>. Acesso em: 26 fev. 2020.

outras inovações implantadas por este movimento, das quais destacaremos o ensino superior e a ideia de que ao findar o nível escolar, o processo de aprendizado não acabaria, muito pelo contrário, ali é que se iniciaria outra etapa do processo e que nunca acabaria, o conhecimento se renovaria ao longo de toda a vida. Esse sentido de aprendizagem chega aos nossos dias.

A Educação Grega no século V a. C. esteve além da educação escolar básica e além de um programa reduzido. A educação estava para além dos professores, da família, esteve precisamente em todos os ambientes, em todos os lugares, como nas polis, nas assembleias, nos “jogos, com o esplendor das artes figurativas e arquitetônicas, e, sobretudo, com a magnificência das representações dramáticas. Nem em Atenas nem na Grécia o teatro era só para os privilegiados: era a escola de todos os cidadãos" (FONSECA, 1998, p. 11).

Os filósofos e a sociedade grega enxergaram o mundo humano na Arte e pela Educação, como já nos referimos nesse texto. Numa análise da sociedade grega, esse mundo seria iluminado, a partir da escultura, da música, da geometria, da gramática, da matemática, da história, da filosofia, da natureza, da literatura dramática, da poesia, da arquitetura e pela escrita dos dramaturgos, tanto na sociedade grega antiga, como na sociedade grega clássica, estando a arte e a educação impulsionadas pelo homem, representadas pelos conflitos da sua própria humanidade, porém conscientes do mundo em que viviam, além de se perceber como um todo e não como um ser fragmentado, e sim livre e dono de si, um ser autárquico.

Na “Alegoria da Caverna” de Platão, poderemos encontrar muitos conceitos pertinentes que nos permitirão compreender melhor o homem contemporâneo

O “Mito da Caverna” descreve a existência de homens confinados a viver acorrentados pelos pescoços e pernas desde a infância, sem poderem ver a luz do sol. Este se refere ao livro VII de “A República”, que é composto por 10 livros. É também, conhecida como “a alegoria da caverna”. Nesta obra, Platão faz homenagem ao seu mestre, criando o personagem Sócrates, que se torna o condutor da narrativa em todos os livros, A República. No Livro VII, utiliza-se deste personagem para conduzir uma história, onde explica, através de metáfora, a ignorância em que muitos seres humanos vivem. Relata a forma como os homens eram obrigados a olhar única e fixamente para uma parede escura e vazia. Atrás deles havia uma grande fogueira e, como não podiam vê-la, outras pessoas passavam por ela e o fogo projetava muitas sombras diretamente na parede para a qual os acorrentados olhavam fixamente. Como não podiam mexer-se, eles acreditavam que aquelas sombras eram as únicas verdades sobre o mundo em que viviam. Contudo, no relato sobre o “Mito da Caverna” Platão cria a hipótese, de um dia, um dos acorrentados puder se soltar e sair de dentro da caverna (PLATÃO, 2006, p. 44-48).

De início, a luz solar, a claridade e o acesso a um universo, composto pelas mais variadas cores o fariam recuar, visto que aquilo iria arder os seus olhos, assim como o assustaria. No entanto, ele resolveria enfrentar aquela claridade e, aos poucos, iria saindo da caverna novamente. Devagar ele iria abrindo os olhos e, quando conseguisse abri-los completamente, exploraria todos os lugares possíveis e faria descobertas incríveis sobre o mundo que o cercava, deixando cada vez mais a escuridão da caverna de lado (Ibid., p. 44-48).

Com o intuito de compartilhar todo o conhecimento aprendido na natureza, ele resolveria voltar para a caverna para contar aos outros prisioneiros tudo o que havia descoberto. Porém, eles, os que ficaram não acreditariam no homem e o acusaria de louco. Seriam muitas as tentativas para que os amigos acreditassem, afinal, ele queria que seus pares se libertassem daquela escuridão, mas esse comportamento acabaria enfurecendo-os ainda mais (Ibid., p. 44-48).

Os companheiros acorrentados julgavam que sua sanidade estava comprometida e que ele era um perigo para os demais, podendo, inclusive, fazer com que outras pessoas ficassem loucas.

Nesse sentido, podemos chegar ao ponto de maior relevância da alegoria, uma vez que a metáfora foi interpretada pelo próprio Platão, o que de certa forma abre suas verdadeiras intenções ao criar a alegoria da caverna, “encarregou-se de comentá-la, e de esclarecê-la, de maneira suficientemente clara, completa e concisa” (JAEGER, 2018, p. 891).

Contudo, Jaeger (2018) resume o capítulo VII – A República, em duas comparações: a do Sol e a da caverna, que se agrupam pela proporção matemática das “quatro gradações do ser, representam uma só encarnação simbólica da essência da Paideia” (JAEGER, 2018, p. 893). “A metamorfose operada na alma, a obra da libertação do conhecimento”, “transformação e purificação da alma para poder contemplar o Ser Supremo” (Ibid., p. 894). Jaeger nos conduz ainda ao fechamento da interpretação da alegoria da caverna com o conceito de que a verdadeira educação:

Consiste em despertar os dotes que dormitam na alma. Põe em funcionamento o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; e conservando a metáfora do olhar e da capacidade visual, poderíamos dizer que a cultura do homem consiste em orientar acertadamente para a fonte da luz, do conhecimento. Assim como os olhos não poderiam voltar-se para a luz a não ser dirigindo o corpo inteiro para ela, também nos devemos desviar “com toda alma” do corpo do devir, até que ela esteja em condições de suportar a contemplação das camadas mais luminosas do Ser. (JAEGER, 2018, p. 894).

A Paideia Grega foi responsável por nutrir e realimentar a ideia de homem humano,

que floresce na essência da verdade, do bem e da justiça, purificando a alma e para existir na luz (conhecimento), desabrochando para a vida, para a criatividade, para o outro humano e para os outros humanos, vendo estes como a si mesmo.

Caminho, verdade e Luz, são palavras caríssimas ao nosso processo educacional brasileiro, principalmente por termos uma base religiosa cristã, sendo forjados desde criança por nossos pais, depois na escola, na rua, na sociedade. Contudo, essas palavras aparecem, como já vimos acima, neste capítulo, aliadas ao conceito da Paideia Grega e, no entanto, transitou na formação das grandes religiões monoteístas: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, e que estiveram atreladas aos processos de educação, formatados pelas mesmas.

Com o enfraquecimento econômico de Atenas, de Esparta e das outras cidades gregas e a ascensão econômica da Macedônia, liderada por Felipe II e, após a sua morte por seu filho Alexandre o Grande, a Grécia foi subjugada e dominada em 146 a.C., e, mais tarde, a Macedônia fora dominada pelos Romanos (GROSS, 2005, p. 35-42). Aqui chegamos ao momento histórico que desejamos, pois os Romanos e os Judeus foram os grandes responsáveis pela ascensão do cristianismo. Primeiro, por terem absorvido a cultura grega; segundo, por terem perseguido e assassinado o líder religioso, Jesus Cristo, homem que “trazia a boa nova”; e, terceiro, por ter perseguido, torturado e matado muitos dos seguidores da nova fé. Em muito pouco tempo, Roma e suas colônias estavam dominadas pela fé cristã, conforme o excerto:

Vinte séculos atrás, numa remota e periférica província romana, à semelhança do que ocorrera nos primórdios micênicos da Grécia arcaica, começa a surgir um novo e radical sistema de idéias, destinado a alterar os rumos da História e a contribuir decisivamente com a cultura ocidental. Surgia o cristianismo. A religião cristã, sob um início tímido na Judéia e na Galiléia, sob a implacável perseguição romana nos seus dois primeiros séculos, rapidamente expandiu-se. Transformou o mundo clássico sob o influxo de sua mensagem e, após a conversão de Constantino, não encontrou mais obstáculos nem barreiras para a sua expansão. (GROSS, 2005, p. 35).

Ao se estabelecer enquanto religião, viu-se a necessidade de criar pontes entre a “fé cristã, conhecimento e educação”. Nascia, a partir daí, a motivação de relacionar o crer ao aprender, integrando, desta forma, a fé com o ensino. Nesta perspectiva, surgia uma nova Paideia, denominada de Cristã, mas com muitos elementos da Paideia Grega, mesmo que se dissesse diferente da anterior, que a acusava de só atender aos ensejos das elites, por ser seletiva e determinista, o que nos parece o espelho do que se tornou durante o seu processo de arregimento de fiéis, no tocante ao que foi escrito e no que se tornou o cristianismo, independente de facção ou denominação religiosa (GROSS, 2005, p. 35).

Assim, com a queda do mundo grego e a ascensão de Alexandre Magno e com a futura queda do mundo Macedônio, resultou como síntese uma Roma na era da cristandade universal, a partir da cultura helênica na conversão do mundo pagão ao Cristianismo. Contudo esta nova religião “reivindicava para si a posse da verdade” e “curiosamente, com recursos intelectuais emprestados à própria tradição clássica, parece aplicar com eficiência as formas necessárias para fazer-se entender por todos, gentios e cristãos” (BARROS, 1975, p. 3)

Deste encontro histórico, o resultado será uma teologia cristã que não pode ocultar sua dívida com a erudição clássica. Prega-se uma nova Paideia que tem em Cristo seu ponto vital e ao mesmo tempo preparam-se os pilares de uma nova Paideia e uma nova elite intelectual. As circunstâncias exigem que o cristianismo, para defender a pretensão de verdade e universalidade, assuma a liderança intelectual, e que seus adeptos mais qualificados mostrem o poder formador da doutrina de Cristo.

Neste processo de “salvação”, a crença numa vida futura, onde o castigo é a catarse da alma, faz-se indispensável à fé em seus propósitos, no encalço do amor e do bem, como pregava Santo Agostinho (354-430 d. C.), “é este o (e não um) itinerário de todo cristão em procurar a Verdade. Não uma busca contemplativa, mas essencialmente ativa – transformação pela busca, pela meditação e pela contemplação, enfim, o itinerário platônico linear ascendente” (GROSS, 2005, p. 45). Esta perseguição pela verdade, pela luz é o que verdadeiramente os encaminhariam ao conhecimento e ao seu próprio autoconhecimento.

A palavra mestre esteve desde a antiguidade na Paideia Grega, com significado para aquele que estava como educador, que corresponde a professor, mas não só estava relacionada aos gregos, irradiou-se entre os Hebreus/Judeus, como para os Cristãos, tendo o mesmo significado.

Os Hebreus receberam influência direta dos gregos, mas se difere de todos os outros povos de seu tempo, no que se refere à educação para crianças, uma vez que as mesmas eram educadas na escola-sinagoga judaica, destinada não só para as elites, mas para toda a sociedade, tanto para os meninos como para as meninas. Sendo o ensino obrigatório, consistindo em responsabilidade dos pais e da comunidade.

Todo o ensino era baseado no Toráh, o livro sagrado dos Judeus. Todo aprendizado estava ligado ao sagrado, ponto de partida para todos. A relação ensino/aprendizagem acontecia em qualquer lugar. Dessa forma, o fenômeno educativo se realizava nos pátios do Templo de Jerusalém, em casas particulares, no mercado ou nos portões da cidade, nos campos, ‘sob as oliveiras’ ou ‘sob a figueira’ (GROSS, 2005, p. 40). A Paideia Judaica, nesse sentido, integra-se aos princípios gregos. Outro dado relevante é que o lema judaico era:

Aprender sem trégua, desde a mais tenra idade até a morte, é dever de cada judeu. Para cumprir com essa obrigação, é importante que ele não se considere infalível ou superior aos outros e, mesmo sendo uma pessoa eminente e importante na sociedade, deve procurar sempre um mestre para instruí-lo. (SZPICZKOWSKI, 2002 apud GROSS, 2005, p. 39).

Vemos nas Paideias Grega, Cristã e Judaica muitas similaridades, como vimos acima. Mas o Cristianismo tem no velho testamento a base de sua religião, estando no Pentateuco³⁹ o desempenho da Paideia, uma vez que o próprio Cristo foi educado na exegese da Toráh, nascendo daí o Novo Testamento, o que denominamos de a Bíblia da Paideia Cristã, voltada a uma educação religiosa. Em relação aos gregos, nesse sentido, vemos uma diferença, pois a Paideia Grega versava suas ideias na Literatura, na Beleza, nas Artes, na Matemática, na Geometria, no Corpo, na Honra Heroica e na liberdade. E o título de Mestre estava presente nas três Paideias: na grega, na judaica e na cristã, havendo um contraste com a palavra pedagogo, pois na Grécia significava o escravo que levava o aluno à escola, porém, nas outras Paideias, o significado chega perto do que temos como conceito de pedagogo como Deus, responsável pela educação humana e seus escolhidos que conduziriam esta educação:

A própria escolha do título Paedagogus, que mostra Cristo num novo papel [...] como o “educador da humanidade” (ele) é posto por esse meio em contraste com a idéia grega de cultura no seu todo, pois é esse o sentido exacto que a palavra Paidéia desenvolveu no decurso da sua história. O emprego da palavra “pedagogo” neste sentido exaltado indica que ela já não significava o escravo que, nos séculos clássicos da Grécia, costumava acompanhar um jovem à escola e desta para casa, mas está mais próxima do sentido filosófico que Platão dava à palavra paidagogus nas Leis, em que define a relação de Deus com o mundo deste modo: “Deus é o pedagogo do mundo inteiro”. (JAEGER, 2018, p. 8384).

Outras palavras comuns nas Paideias aqui estudadas são: Caminho, Verdade e luz. Estas aparecem primeiramente na Grécia antiga, muito antes dos hebreus serem Helenizados, logo depois serão fontes de discussões filosóficas em Sócrates, como base filosófica para muitos filósofos. Daí veremos na Alegoria da Caverna de Platão estas palavras conduzindo todo o processo metafórico da alegoria, onde percebemos que Caminho será o processo de condução para se chegar à verdade que está intimamente ligado à liberdade; a Verdade é o estágio maior, onde o homem deve chegar à busca incessante por sua humanidade; e a Luz estará atrelada ao momento de ascensão do homem, do conhecimento puro e na luz refletida em si, no outro e nos outros.

A Paideia Judaica recebeu muitas irradiações dos filósofos gregos e os hebreus conduziram seus ensinamentos às mesmas palavras, só que o foco estava em conduzir os

³⁹ Coleção dos cinco primeiros livros do Velho Testamento (Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio).

ensinamentos religiosos, sendo o Caminho, o que leva a Deus; a Verdade, representada pelas leis dos profetas; e, a luz, representada pelo conhecimento que o homem tem do Toráh, conduzindo-o à luz divina, conduzida unicamente por Deus.

Nesse mesmo sentido, evidenciamos a conexão dos Judeus coma a Paideia Cristã, onde as referidas palavras aparecem com a mesma grafia, porém com o significado diferente dos gregos e dos judeus. Dão a Jesus Cristo a condução do Caminho que será o processo humano para sua santificação, não para a liberdade, mas para o paraíso eterno (céu); a Verdade será aqui representada pela Boa Nova, que deverá chegar a todos, e a promessa de quem crê na trindade (Pai, Filho e Espírito-Santo), terá a vida eterna, além de que o Filho de Deus nasceu da carne e trouxe o perdão para a humanidade; a Luz será representada pela “a Luz do Mundo”, parecido com a luz da alegoria platônica, lá representada pelo Sol, e, aqui, representada pelo Cristo (a imortalidade da alma). Sendo a síntese desse pensamento de Jesus Cristo, “Eu Sou o Caminho, a Verdade e a Vida. Ninguém vai ao Pai se não for por Mim” (NOVO TESTAMENTO, 1969, seg. João 14). A palavra vida, aqui corresponde a Luz.

A utopia, os signos, os símbolos, as metáforas, as alegorias fizeram o engrandecimento das civilizações gregas, hebreu-judeus e do cristianismo, em forma Paidêutica, ao longo dos séculos, sendo nascedouros de diversas culturas, de muitas formas de educar e de filosofar o mundo, os homens e os Deuses. Fiando e Tecendo como foram as antigas artes mágicas femininas que constrói em nosso imaginário, a história das três Deusas, em forma de fiandeiras que determinavam a vida humana e seu encadeamento. Conhecidas como Moiras, os Destinos repartiam, para cada pessoa, no momento de seu nascimento, uma parcela do bem e do mau, embora uma pessoa pudesse crescer o mau em sua vida por si própria e, a cada ponto e novelo, envereda os processos de cada homem, da natureza, dos planetas, dos cosmos, tudo entrelaçado, mas com destinos próprios a desvelar no seu caminhar.

Percebemos no decorrer do contexto teórico desse estudo uma palavra fundamental para todo o processo de educação, pedagogia, filosofia, sociologia, arte, cultura e que é recorrente ao trabalho do teatro de grupo, a partir da terminologia utopia, como fator basilar no processo de irradiação, que é sentir no processo a energia demandada e recebida, a partir dos sonhos e desejos de um mundo melhor e digno, onde o homem possa se humanizar e praticar a sua humanidade. Nesse sentido, a Utopia se relaciona fundamentalmente ao trabalho de teatro de grupo, como no propósito de uma irradiação teatral emancipadora, proposto pelo MCP/TC, como em todos os movimentos sociais e culturais anteriores e posteriores a este projeto utópico.

Antônio Joaquim Severino, Professor de Filosofia de Educação da Universidade de

São Paulo, defende, através do prefácio do livro *História das Ideias Pedagógicas*, de Moacir Gadotti, que:

A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos [...]. (SEVERINO, 1993, p. 11).

Desde os primórdios, a necessidade de comunicação dos homens estabelece condição *sine qua non* com a aprendizagem. Então esta é impulsionada a se relacionar com o outro e através de sua prática constitutiva estabelece o processo de educação, por esta “razão demorou em tornar-se preocupação dos teóricos” (Ibid., p. 11). Nessa perspectiva da prática, dos processos e na busca de elementos teóricos é que se fundamentam a tessitura da história cultural e educacional e pedagógica de Pernambuco, do Brasil.

Para tanto, fazem-se necessários estudos, problematizações e reflexões abalizados em conceitos e na busca de explicar os fenômenos acontecidos e nos que estão em plenos acontecimentos, firmando-se num arcabouço teórico/prático. Nesse sentido, concordamos com Gadotti, quando afirma que a “filosofia, a história e a sociologia da educação oferecem os elementos básicos para que compreendamos melhor nossa prática educativa e possamos transformá-la” (SEVERINO, 1993, p. 16). E só assim acreditamos que possamos intervir de forma crítica e consciente nos problemas de todas as ordens geradas, tanto pelo sistema econômico desigual, como pelos transtornos originados pelos aparelhos ideológicos de sustentação ao regime capitalista posto.

A educação passa por vários conceitos, e, para transitarmos por estes caminhos tortuosos, faz-se necessário aprofundarmos questões que se fazem presentes desde o seu nascedouro, e, para tanto, iniciaremos com a etimologia da palavra educação, que do latim⁴⁰ *educare, educere*, significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. “O significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora” de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo. É interessante observar que o termo 'educação' em português possui uma conotação não encontrada na palavra *education* do inglês. Enquanto que em português a palavra pode ser associada ao sentido de boas maneiras, principalmente no adjetivo “educado”. Em inglês *educated* refere-se unicamente ao grau de instrução formal.

⁴⁰ Conceito etimológico de Educação. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Nesse sentido, a terminologia educação passa por vários significados, uma vez que ela será entendida na forma que a sociedade conduzirá seus processos e de como tratará sua gente e as suas instituições. Isso verdadeiramente influenciará no trato com os seres humanos e no contexto comportamental destes: perceber a si, o outro e os outros.

Para Hegel, segundo Novelli (2001, p. 1), a sociedade só se sustenta através da educação, sendo esta o sustentáculo de sua existência, norteando sua causa, pois ela é a “expressão da Razão que busca estabelecer a liberdade e implantá-la enquanto prática corrente”. Desta forma, percebe-se o conceito da concepção hegeliana do “homem que se caracteriza pela construção de si com seus semelhantes através da história”.

A teoria da educação é de muita importância para a construção da humanização do homem e da transformação da sociedade, uma vez que a referida teoria “visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. Além disso, mostra os instrumentos que podem criar outra sociedade” (GADOTTI, 1997, p. 18) mais justa, interativa, solidária, crítica e humana.

Kal Marx (1818-1883) foi responsável por estudos profícuos e libertadores, através da ciência crítica e sistematização profunda da mesma, emergindo das esferas do capitalismo sua maior obra, o Capital, denunciando a exploração do proletariado, anunciando a luta de classes e a mais valia⁴¹, evidenciando todas as fases e molestações que o sistema capitalista causa à humanidade. Além da crítica a este sistema que destrói e corrompe, constituiu o método dialético para explicar as transformações da sociedade através da história, através um arcabouço de teorias filosóficas e sociológicas para explicar as contradições forjadas pelo capital, que gera a divisão social e a especialização do trabalho, deixando de objetivação a práxis, para se tornar em alienação, trabalho torna-se objetivo para exploração e a sociabilidade deixa de ser igualitária e passa a se fundamentar na desigualdade, no antagonismo, na exploração, na dominação (CARDOZO, 2010).

É importante ressaltar que o processo de educação praticado no sistema capitalista vem a ser um instrumento para garantir o pleno êxito das fábricas, indústrias, comércios, do acúmulo de reservas financeiras, excedentes de mercadorias e da exploração da mão de obra barata do proletariado e do camponês, desprezando estes últimos a uma vida de miséria e sacrifício durante toda a sua existência.

A partir deste universo omnilateral, do homem livre, empoderado, donde ele enxerga a

⁴¹ A mais-valia é o termo utilizado por Karl Marx em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Trata-se de um processo de extorsão por meio da apropriação do trabalho excedente na produção de produtos com valor de troca.

si próprio, ao outro e aos outros, este ser solidário, reflexivo, crítico, apto às relações do trabalho, do lazer, dos esportes, das artes e construtor de sua cultura, agora não mais a história de um homem, ou de poucos, mas a história de todos os homens, que sente, chora, ri, sofre, ama, que se relaciona com a natureza, com o planeta, com os cosmos.

Essa educação por inteira, completa, racional e crítica, proposta pelo materialismo histórico dialético, será o divisor de águas para uma oposição à educação para poucos, elitista, de favorecimentos, ou, como a denominou Freire (2011), de bancária, assistencialista, que privilegia a vontade dos opressores e que castiga os oprimidos à condição sub-humana.

O termo Pedagogia, segundo Saviani (2010, p. 231):

[...] É teoria da educação. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. De fato, a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marca da mente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. A pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Em suma, a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Mas, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia [...].

O termo pedagogia é de grande importância neste estudo, uma vez que pretendemos problematizar a pedagogia do teatro realizada pelo Grupo de Teatro de Cultura Popular do MCP, no período de 1960 a 1964, na cidade do Recife. Neste sentido, buscamos especular se houve irradiação dessa pedagogia para os grupos de teatro contemporâneos ao TCP e se essa irradiação atingiu outros grupos no Estado de Pernambuco. Portanto é necessário interagir com os primórdios dos conceitos científicos. Daí Durkheim nos apresenta uma teoria moderna da educação.

Muitos teóricos são basilares para fundamentação e diálogos entre muitas epistemologias, mesmo não sendo das mesmas escolas filosóficas, mas o diálogo foi e é fundamental para a evolução das ciências sociais e, nesse estudo, será de extrema importância para a construção de nosso conceito de uma Irradiação Teatral Emancipadora.

Portanto, vale nos apropriar de Émile Durkheim(1859-1917), Sociólogo Francês, que transitou na antropologia, ciências políticas, psicologia social, além de grande estudioso da pedagogia e da educação. Dedicou-se em explicar a capacidade de manter uma nova sociedade coesa. Criou a teoria dos “Fatos Sociais”, que explicaria os acontecimentos que marcam a sociedade, a exemplo das leis que regem o Estado.

Dedicou a sua vida à sociologia e à pedagogia, tendo como público os professores

primários. Atribuiu à educação o valor social, passando a ser doutrina da educação, que se tornou elemento essencial de sua sociologia, afirmando categoricamente que a “educação é fenômeno eminentemente social” (DURKHEIM, 1978, p. 10-98). Construiu seu pensamento científico na ideia de que cada sociedade tem a sociedade de acordo com as suas necessidades, e que “cada sociedade constrói, para seu uso, certo tipo ideal de homem. E esse ideal é o eixo educativo”. Nesse contexto, define educação, como sendo:

[...] A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine [...] a educação é socialização da criança. (DURKHEIM, 1978, p. 10).

As ideias forjadas por Durkheim tiveram muita importância por constituir cientificidade ao seu pensamento. Considerado o pai da Sociologia (mesmo que antes, *Augusto Comte* já houvesse iniciado a estruturação dessa disciplina), introduziu rigor e austeridade a esta ciência. Momento de desafio histórico: período em que o capitalismo chegara ao auge de suas forças, estabelecendo definitivamente a divisão social do trabalho, enfrentando uma de suas grandes depressões, além de instituir ainda mais o individualismo, sendo, este último, o mote para a construção do pensamento *Durkheimiano*. Nesse sentido, Durkheim marca a sua contribuição para sociologia, além de cravar as ideias positivistas, funcionalistas e liberais para uso do artigo educação e a pedagogia ocidental, conforme nos narra Santana (2017, p. 1):

Durkhéim fundamenta sua teoria orientada pelo método funcionalista, na qual compara a sociedade ao um organismo vivo em que os órgãos devem trabalhar em função da harmonia de todo o organismo. O autor aponta que somos constituídos por dois seres inseparáveis: o ser individual, que é o sujeito biologicamente dado e o outro seria o ser social constituído por ideias, sentimentos e pelo processo de interações sociais entre o homem, a escola, os pais e a sociedade.

Dentro desse contexto, percebe-se que a ideia proposta por Durkheim é de separar o indivíduo da sociedade, como se o mesmo não fizesse parte dela. As crianças seriam educadas pela moral imposta pela sociedade e o professor seria o grande tutor responsável pela formação integral desse ser. A educação estaria sobre responsabilidade total do Estado, através de suas ações coercitivas e normativas, com muita disciplina e rigor. Os educados seriam moldados num desenho que a sociedade assim determinaria, de forma que as suas tendências seriam vigiadas, medidas e avaliadas, não dando espaço para curiosidades e imaginação. Focado na sociedade e em conter as ações do indivíduo, Durkheim defendeu sistematicamente uma moral coletiva ativa na divisão social do trabalho.

Para contextualizar, salientamos que a teoria do Durkheim é de grande importância à história da sociologia da educação aprofundada, donde faremos um confronto com outras teorias. Para tanto, faremos uma síntese da teoria *Durkheimiana* para a educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto ao meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração. (DURKHEIM, 1978, p. 10).

Nessa atmosfera, o sociólogo acima inicia sua análise realizada na observação de como as capacidades das forças coercitivas (do externo para o interno) atuam na determinação da conduta dos indivíduos e como estes reagem de forma a aceitar todas as determinações da sociedade, sem questionar e sem criticidade. O Estado determina, os professores executam e os alunos obedecem. Sendo constituído dessa forma, uma sociedade instrucionista e condutora, exigindo do indivíduo plena obediência.

Para tanto, Durkheim (1978) afirma que a história tem um papel fundamental e que revelará como, por que e para que os indivíduos foram educados na vida social. Nesse sentido, implica afirmar que é indispensável a observação histórica, com objetivo de manter o indivíduo “consciente” do papel da educação e de sua função instrucionista e sociológica. A partir dessa interação, a observação demonstrará que tudo e todos estão ligados para o bem estar da sociedade, e se, por algum motivo, esta relação não acontecer, esta sociedade deve estar preparada para punir severamente qualquer falha. E se a persistência do erro continuar, este indivíduo deve ser excluído do meio social, pois este nunca poderá se destacar mais do que o coletivo. Só assim, será garantido o funcionamento da sociedade, sendo os princípios morais o condutor maior do Estado.

O “ser individual” proposto por Durkheim tem sua base totalmente na educação, denominado de “ser social”, e, para isto, deve preparar toda uma estrutura do Estado, do professor, dos pais, da escola, do aluno e da sociedade. Esta última, enquanto Estado, é a condutora da moral e dos costumes, responsável em modelar esse humano na forma e conduzi-lo para tornar-se este ser social. A partir daí, acreditava-se “criar um novo homem”, sendo transmitidos conhecimentos da natureza, sendo conteúdos manipulados pelo Estado e conduzidos pelo meio social. As lições incorporadas a este pensamento:

[...] Agrupam-se em duas partes bem distintas; e esse plano ilustra o que dissemos da contribuição que trazem à pedagogia, de um lado a sociologia e, de outro, a psicologia. A primeira parte estuda a moralidade, em si mesma, isto é, a civilização moral que a educação transmite à criança: é uma análise sociológica. A segunda

estuda a natureza da criação que deve assimilar essa moral: e, aqui, a psicologia ocupa o primeiro lugar. (DURKHEIM, 1978, p. 20).

A escola pública seria um direito de todos, defendida por Durkheim, podendo existir as iniciativas privadas, porém, todas as instituições estariam atreladas ao Estado, uma vez que este seria o responsável em fiscalizar a moral que foi estabelecida pela sociedade.

Constituir o ser social é função do Estado, do professor, da escola, dos pais. Criar um ser dotado de uma faceta pessoal e, ao mesmo tempo, dotado de uma faceta intrincada aos complexos de ideias, hábitos e sentimentos que conformam os grupos aos quais os indivíduos se enlaçam. Um ser que esteja intrincado aos valores totais da sociedade. É nesse sentido que refletimos sobre toda “a pressão de todos os instantes que sofre a criança, é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão de que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários” (DURKHEIM, 1977, p. 5).

Desse poder que é estabelecido, nasce a total alienação e robotização das crianças e dos adolescentes, sendo levadas as maiores violações de seu ser, impedindo a liberdade, criatividade, a espontaneidade do ser criança e jovem. É danoso encorajar um nacionalismo estreito, ou seja, imolar os interesses da humanidade ao do Estado, ou mesmo de determinado regime político. Acredita-se que a educação prepara a criança para a política, mas também para a humanidade, de diversos modos, assim se estabelecendo um antagonismo entre estes temas: educação social, educação humana, sociedade e humanidade. O indivíduo está condicionado ao pensamento do estado e da sociedade, às regras rígidas e dominantes. Logo o indivíduo não buscará atitudes individuais, porém estes estão fadados a nunca se posicionar, muito menos tomar uma atitude crítica.

Portanto, outros legados foram deixados para outras gerações, como a ideia de a educação ser dever do Estado, o modelo instrucionista de ação educacional e a ideia de escola pública. Aliás, essas ideias só alimentaram e se coadunavam ao pensamento liberal de uma economia capitalista e que até hoje chegam às nossas formas de preparar nossas crianças e jovens.

Como já vimos acima, as ideias, em teoria e prática, dos dois sociólogos mais importantes do século XIX, chegam até os nossos dias. É importantes salientar a existência de duas teorias e práticas totalmente antagônicas, uma vez que Durkheim atem-se ao estudo do “fato social”, com a sociedade e o Estado determinando as ações do indivíduo, adestrando o ser humano, colocando-o com ser passivo e alienado. O Estado é responsável pela educação e pela fiscalização da moral, dos bons costumes. Estabelece o funcionalismo como forma de garantir a “Ordem e Progresso” da sociedade, propagando e creditando importância à divisão

social do trabalho, como elemento de grandeza social para os homens, além de estimular uma educação instrucionista, coercitiva, positivista amparada na observação, indução e experimentação. Tudo isso, serve para alimentar a superestrutura do capitalismo, vendo na luta de classes o caos, no que se refere às relações sociais. Evidentemente que a luta de classes não se coaduna com suas ideias, pois o indivíduo, para Durkheim, é um ser passivo, obediente, sem constelações. Na luta de classes, há o enfrentamento.

Do outro lado, a teoria Marxista alinha um estudo científico e crítico contra o capitalismo, demonstrando todas as mazelas sociais que a divisão social do trabalho ocasiona ao ser humano. Procura entender os movimentos da sociedade, tendo como objeto as “relações sociais” e a “luta de classes”, transformando os fenômenos sociais. Nesse sentido, Marx acredita que "O trabalho é a atividade humana por excelência, pela qual o homem transforma a natureza e a si mesmo. Mas nos sistemas onde persiste a exploração, ao invés de contribuir pela liberdade do homem, o trabalho torna-se condição de sua alienação" (MARX, 2002, p. 197).

Por fim, não se pode deixar de registrar a importância de Marx e Durkheim, resguardando as devidas ressalvas, de forma que os dois teóricos deixam as marcas de seus estudos e pesquisas e que ajudaram na evolução do pensamento científico do homem, mostrando caminhos que não eram percorridos anteriormente.

2.5. Diálogos: utopia e experiência

Vemos nos filósofos, como Platão, Thomas More, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Adorno e Paulo Freire, os principais pensadores que trouxeram para o universo da educação a ideia do diálogo como fonte para se chegar à humanidade, além de forjarem um pensamento filosófico, de que o ser humano necessitaria de um mundo melhor, onde o mesmo fosse o agente de uma transformação da ordem social existente, impondo a sua humanidade. Neste sentido, as utopias se apresentam em grande abundância, desde o nascedouro do pensamento clássico grego, na modernidade, até a contemporaneidade.

Estas utopias se coadunam com a ideia de um mundo mais justo e libertário, numa forte crítica contra a sociedade nociva do presente, aspirando a um mundo de esperança e amor. Como já havíamos nos referido na subseção anterior, os filósofos gregos foram, em certa medida, de grande importância na construção do pensamento utópico. Homens e mulheres buscaram desde as suas mais remotas vidas na terra, o sonho de dias melhores, num mundo de cores, desejos e prazeres voltados para as artes, na ideia de forjar a felicidade e a

liberdade.

A comunidade imaginada por Platão (2006) conta com a implantação da igualdade jurídica, a igualdade entre os sexos, a abolição dos privilégios, a repartição dos bens e a comunidade de mulheres e de crianças. Os cidadãos seriam todos iguais perante as leis, teriam o mesmo padrão de vida, usufruindo de todos os recursos e serviços que a sociedade poderia oferecer. Esses cidadãos não trabalhariam e se dedicariam à arte, ao esporte, à política, à filosofia, sendo todos sustentados pelos recursos que o Estado poderia prover.

Os grandes filósofos estiveram à frente das grandes teorias: literárias, artísticas e filosóficas, projetando uma suposta fantasia, através da realidade imaginária, porém com o objetivo na crítica da realidade vivida e se posicionando politicamente contra a miséria e a exploração do presente, demonstrando um mundo ideal, onde a sociedade seria justa e solidária, donde os seres humanos buscariam a cada dia a sua humanidade, a sua liberdade, projetando uma sociedade democrática e libertária. Portanto, a terminologia criada no século XVI, por Thomas More (2017, p. 17), é de:

[...] Grande relevância para a compreensão do termo *utopia* que, sob inspiração platônica, representa o anseio humano pela transcendência de seus sentidos a criar, para além da realidade concreta um protótipo do que ele deseja sem se preocupar com a efetividade prática desse desejo projetado em outra dimensão que não a material e real.

O conceito de utopia, por muitas vezes, é levada para um “lugar que não existe”, para uma idealização de um mundo que não se presta ao real, porém, percebemos em muitos filósofos, até mesmo na antiguidade clássica, que a proposição de suas ideias era acompanhada pelo desejo de materializá-las na realidade. Os grandes filósofos estiveram à frente de grandes teorias literárias, artísticas e filosóficas, projetando uma suposta fantasia, através da realidade imaginária, porém crítica da realidade vivida e se posicionando politicamente contra a miséria e a exploração do presente, demonstrando um mundo ideal, onde esta sociedade seria justa, solidária e humanista. Além de que, só o fato de as obras serem publicadas com muita coragem, já residia a audácia e a exposição, de certa forma, destas sociedades autoritárias, denunciando a miserabilidade em que o ser humano era assujeitado.

Jean Jacques Rousseau (2001) propõe um acordo entre os membros da sociedade, intitulado de contrato social, que designava um conjunto de regras, de um regime político ou de um governante. “No Estado idealizado pelo filósofo os cidadãos são amigos! Todos são iguais socialmente e participam intensamente da política, nele os interesses públicos são superiores aos interesses privados e todos são livres” (ROUSSEAU, 2001, p. 7), o autor

sempre foi audacioso e polêmico em seus escritos, na abertura do livro que apresenta o Contato Social, justifica seu interesse em escrever sobre política. Mostra-se como um cidadão comum, por isso afirma ser seu papel discutir política e explica que se possuísse poder de decisão de um príncipe ou de um legislador, não gastaria o seu tempo escrevendo, e sim o faria ou se calaria.

O Contrato Social de Rousseau (1999), na verdade, é uma grande Utopia, mas muitas das ideias foram realizadas num futuro próximo. O Estado que se estabeleceu após a sua morte, na Revolução Francesa, usou o referido contrato, com todas as suas ideias e de muitos iluministas que foram os realizadores da revolução. Pensou-se que iria minimizar ou extinguir o princípio do caudilhismo, porém os Estados passam o “poder para o Povo”, e, através do sufrágio universal, estes escolhem seus representantes, seus governantes, na ideia de que o poder emana de si mesmo, o povo, porém estas tribunas representativas do povo se voltam contra ele próprio e voltamos a errar novamente, o “homem é o lobo do próprio homem”, e a miséria e a violência permeiam a vida humana.

Portanto, aqui, neste trabalho de tese, optaremos pela ideia de Utopia e de Experiência, por John Dewey (2010), grande expoente da educação mundial. Seu nascimento se deu na cidade de *Burlington*, Estado de *Vermont*, Estados Unidos da América, no ano de 1859, e faleceu na cidade *Nova York*, em 1852, aos 93 anos de idade. Foi educado em um tipo de aprendizado mecanicista, que não era uma educação estimulante, porém, sua mãe, muito dedicada, ministrava um reforço em casa, além de atribuir pequenos afazeres, no que resultou num aprendizado de qualidade na formação de Dewey. Teve sua experiência como professor secundário, durante três anos de sua vida, isto antes de ir à Universidade. Estudou Artes e Filosofia, dedicou-se e se aprofundou em diversos temas, escreveu sobre: arte, religião, teoria do conhecimento, psicologia, política, filosofia e educação. Foi um crítico da educação desde muito cedo, pois todo o seu interesse pela pedagogia fundiu-se à sua observação, pois a escola parecia a mesma da sua infância, em nada havia mudado, com os mesmos valores tradicionais, não acompanhava os avanços políticos, sociais das ciências e dos jovens. Uma escola descontextualizada. O seu interesse como pesquisador e estudioso político o fez forjar laboratórios de aprendizagens, uma epistemologia da experiência e uma Universidade, para receber estudantes refugiados e perseguidos de regimes autoritários, o que a nosso ver, o colocava em lugar de destaque no cenário mundial (SILVA, 2010, p. 47-48).

Anísio Teixeira foi o responsável pela propagação de suas ideias em território brasileiro, por ter traduzido suas principais obras para a língua portuguesa e por ter sido seu aluno e discípulo na Universidade da Columbia, nos Estados Unidos da América, além de

acreditar e trazer para a escola a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação, propondo uma refiguração às atividades pedagógicas. Rompe definitivamente com os processos tradicionalistas, valoriza a capacidade de pensar dos alunos, institui uma metodologia prática para que os mesmos possam se empoderar do que acontecesse ao seu redor e no mundo, para poder questionar, problematizar e inferir na sua realidade e ter condições de unir a teoria e a prática. No sentido da pedagogia, a teoria de Dewey se situa como “educação progressiva”, tendo como relação direta a ideia de educar a criança como um todo, tendo como meta primordial o crescimento físico, emocional e intelectual.

Sem dúvida, as ideias de Dewey foram de renovação para as práticas pedagógicas da educação e das artes, trazendo para o centro das discussões a inovação promovida pela Escola Nova, rompendo definitivamente com qualquer resquício com a educação tradicional, pois achava que esta era insuficiente para engendrar as mudanças que já ocorriam no mundo, principalmente nos Estados Unidos da América (BARBOSA, 2001, p. 20-23).

A inter-relação entre arte e experiência fundamentou a pedagogia educacional, incluindo, nesse sentido, as artes. E, nessa pesquisa, deter-nos-emos à experiência pedagógica do teatro conduzida e organizada pelo Teatro de Cultura Popular, que foi irradiada, acreditamos, primeiramente no Recife e depois no Estado de Pernambuco e no Brasil, pelos grupos de teatro. Segundo Dewey, a arte “é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização” (DEWEY, 2010, p. 551). Para Ana Mae Barbosa, Dewey não é importante apenas “porque é um clássico, mas porque antecipa dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos”. “Um deles é a recusa da história como monumento, mas sua valorização como uma das respostas ao presente que destituía a ideia de progresso em história e recupera a noção de história como sintoma” (2001, p. 16).

Nesse sentido, Regina Machado (2001, p. 9) reforça a análise de Ana Mae sobre Dewey, ampliando-a. Ela observa que a reflexão humana, em qualquer tempo, “pode e deve ser revisitada pelo presente não como cristalização, mas como raiz para novas soluções”. Isto aponta para o conceito de imaginação no pensamento de John Dewey no âmago da sua visão da História, conceito caro aos sinais da pós-modernidade:

Para Dewey, a imaginação seria a capacidade humana de discernir oportunidades inerentes ao presente, mas ainda não realizadas pelo meio atual. A concepção moderna de criatividade valorizou a ruptura radical com o passado, enquanto Dewey enfatiza a importância da imaginação dentro da continuidade biossociocultural. A imaginação, assim

contextualizada, teria como função atuar na intersecção entre significações socioculturais herdadas do passado – conhecidas, sedimentadas como História – e possibilidades ainda não reveladas ou descobertas pelo presente (MACHADO, 2001, p. 9-10).

John Dewey oferece à arte um tratamento especial na edificação de suas ideias e de suas obras, e este espaço é o da experiência, conceito-chave para a compreensão de seu pensamento:

Arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. [...] O material em si é largamente humano. [...] O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte – é social. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam. (DEWEY, 2010, p. 551).

Segundo Everson Melquíades Araújo Silva, a experiência que permeia o educativo se qualifica esteticamente, pois a:

Qualidade estética de uma experiência é a integração dos novos elementos que são adicionados à experiência durante o seu processo de desenvolvimento com os elementos que a constituíam inicialmente. Assim sendo, toda a experiência tem um início, um desenvolvimento e uma culminância (2010, p. 54).

Todavia, vemos que natureza e experiência pertencem à mesma categoria, uma vez que:

A experiência é uma das partes de composição da natureza na qual esta se vê, reflete sobre si e se transforma. O fato no qual o homem é possuidor de inteligência confere-lhe força ou modalidade de energia de caráter específico e individual. Isto tem sido a razão permanente de um pretenso dualismo entre a natureza e o homem, ou entre a natureza e a experiência, esta última compreendida, já enfatizamos, como um instrumento humano de análise e de conhecimento. (COSTA, 2010, p. 18).

Portanto, vemos na experiência de Dewey “os processos de aprendizagem que possibilitam a transformação do sujeito humano, através da reflexão sobre a sua realidade e seu modo de ser e estar no mundo, gerando conhecimentos significativos que o ajudam a dirigir novas experiências” (SILVA, 2010, p. 54). Dessa forma, atrelamos o conceito de experiência, proposto por Dewey, ao processo de arte pedagógica experienciado pelo Teatro de Cultura Popular. Este grupo esteve a experimentar em seus espetáculos de teatro a construção dos seus conceitos e dos outros, tanto em suas participações nos espetáculos com na dramaturgia construída a partir de um escritor, a exemplo de Luís Marinho, quanto nas inferências dos seus núcleos, com os esquetes teatrais nas praças de cultura e nos círculos de cultura, com Paulo Freire e seus diálogos, além das construções dos espetáculos e das preparações dos atores e técnicos, a partir das oficinas, cursos, congressos, festivais e

laboratórios⁴².

É de fundamental importância o conceito que John Dewey traz para o cerne da educação, quando o mesmo relaciona a criação do aluno como elemento intrínseco à experiência com qualidade, e de que essa experiência qualitativa é a história da experiência Humana, transformando-se em história do desenvolvimento das artes. Para o referido autor, o ato de criar é que dá significado à experiência humana. Daí, a força da ação impulsionada em cada experiência realizada pelo humano dará o verdadeiro significado à experiência, percebendo-se a capacidade de criação, partindo, daí, a própria ideia de arte:

A experiência é em si mesma uma forma de arte, se entender que Dewey confere a esta uma permanente criação e recriação, pela estruturação e reestruturação do agir. Pode parecer difícil a leitura destas tentativas de explicação se nos mantivermos fora do referencial próprio de John Dewey. A essência do pensamento deste filósofo está calcada no sujeito que se transforma e se recria continuamente e por isso não se pode separar a dinâmica do sentir e do fazer em toda e qualquer situação de experiência e nesta conjunção se instala a criatividade. Entendamos bem que para este filósofo nem a arte nem a experiência estão localizadas no objeto externo, mas sim no próprio sujeito. A criatividade não se mede por parâmetros convencionais, sejam pedagógicos ou artísticos, mas sim pela intensidade da experiência vivida e esta é a ideia por ele expressa para arte (LINS, 2015, p. 30).

A experiência proposta por Dewey está aliada ao sujeito, pois tem a pretensão de estabelecer com o ser humano uma conexão muito superior, uma vez que ela se encontra inerente, natural, dentro do humano. Ela explode na alegria do viver, do se tornar legítimo. A experiência é a própria vida em ação. Todavia, ela se desenvolve processualmente, transforma-se e se recria continuamente. Para o autor aqui estudado, os gregos via a arte de forma menor, em relação à ciência e à razão, uma vez que a “Arte nasceu da necessidade, falta, privação, incompletude, enquanto ciência – teoria – manifestava a completude e a totalidade do Ser.” LINS, 2015, p. 32). Porém, na teoria pragmática de Dewey, da filosofia da experiência, a arte ostenta um espaço inerente à ação do sujeito e deixa de ser uma oposição à ciência, pois passa a fazer parte da construção da experiência do sujeito, e não apenas revelaria uma lacuna, mas sim que arte é “o modo de atividade que é carregada de significados” (LINS, 2015, p. 32).

Nesse Sentido, como já afirmamos acima, a educação é processual e sucessiva, reorganiza-se e reconstrói-se da experiência, num “processo pessoal, sem deixar de ser social,

⁴² Laboratórios. Os Laboratórios Teatrais surgem como uma necessidade do homem de teatro que se inclina à investigação [...] Laboratórios são campos de experimentação que, sem perder de vista a inserção no mercado e os mecanismos de produção cultural, privilegiam a importância do trabalho processual, contínuo, independente e culturalmente diverso das formas de expressão midiáticas e massivas. Conceitos do NORTEA: Núcleo de Laboratórios Teatrais do Nordeste. Disponível em: <http://www.nortea.com.br/Nortea/O_que_sao_Laboratorios_Teatrais.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

pois em sua fase de plena consciência assume o caráter individual e pessoal que se acentua particularmente” (COSTA, 2010, p. 20). Sobretudo, a educação se processa por meio de um ato consciente de readaptação, determinada pela experiência que habilita o homem a aumentar o seu poder de governo e de direção de outras experiências:

Tal ato é eminentemente individual, pois, na construção de sua experiência, o indivíduo obedece a métodos e planos que lhe são próprios. Sendo a educação o processo pelo qual o pensamento se efetiva e se incorpora à vida, torna-se, também, o processo pelo qual o homem se transforma, verdadeiramente, em um indivíduo, uma vez que, na medida em que o homem se torna capaz de reflexão, de pensamento e de reconstrução da própria experiência, ele se torna responsável pelas suas ações, pela sua vida (COSTA, 2010, p. 20).

Portanto, é legítimo afirmar que, para Dewey, a educação proposta tem em suas relações existentes os valores humanos e da natureza, trazendo da memória as reminiscências mais íntimas que os homens e as mulheres conservam de suas próprias vidas, como as de “origens familiares e, principalmente, as escolares, que se constituem como uma categoria particularmente importante. Trata-se das relações de vida do ser humano” (COSTA, 2010, p. 23). Desse modo, os seres humanos, enquanto indivíduos guardam na sua memória, no seu íntimo, muitos instantes de sua experiência escolar, “à qual se deve o desenvolvimento do pensamento e, em grande parte, a formação da personalidade. Mesmo que o homem tenha desaprendido o que aprendeu quando criança, o clima de sua vida escolar continua presente neles” (Ibid., p. 23). Todos os elementos pedagógicos vivenciados, experimentados, os colegas, os professores, as brincadeiras com nexos e sem nexos, o irmão, o primo, a merenda, toda a relação que se constitui, se desenvolve e se apreende dos deveres, dos acertos, dos erros e das faltas destes deveres e de todas as obrigações e não obrigações.

O caráter principal da teoria da educação de Dewey se desenha na tessitura da aprendizagem na forma natural, onde ela se apresenta na vida, pois a mesma não é para a preparação da vida, mas sim a própria vida. Todavia, tem como meta educar o estudante, como um todo, preparando-os emocionalmente, fisicamente e intelectualmente. O filósofo aqui em questão percebia a escola como a transposição da sociedade em miniatura, impulsionando a ação como ato de experimentar, conduzindo as crianças e os jovens num processo democrático, ensinando-os a construir e reconstruir sua realidade, aprendendo a lidar com um pequeno espaço, que é a escola e a sucessão dos muitos experimentos para apreender a construir a sua individualidade para poder conviver socialmente e poder inferir e ser respeitado em sua individualidade, mas, também, no coletivo em que convive.

Dewey fundou a Escola Filosófica de Pragmatismo, nasceu daí o laboratório-escola,

que ficou conhecido como Escola Dewey, sendo a mola mestra para escola de pragmatismo, fundamentando-se no ensino e na prática deste, através da essencialidade da experiência. Influenciado pelo empirismo, Dewey criou uma escola-laboratório ligada à universidade onde lecionava, para testar métodos pedagógicos. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia. Outro ponto chave de sua teoria é a crença de que o conhecimento é construído de consensos, que, por sua vez, resultam de discussões coletivas. "O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento". Por isso, a escola deve proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada.

A defesa de Jonh Dewey à sua teoria geral da educação potencializou a contínua:

Reconstrução da experiência individual ou social e somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 33-36).

Podemos atribuir a esta episteme deweyana uma utopia calcada na experiência pragmática de cunho instrumentalista, tendo como foco a democracia, acreditando-se na liberdade e na felicidade como fonte de se criar um homem melhor, porém inexiste qualquer aproximação com a discussão da sociedade de classes e com as tendências da utopia socialista, mas percebe-se uma conexão maior com o liberalismo, mesmo que nem este escapou às suas severas críticas. O teórico em questão acreditou que a “experiência concreta da vida se apresentava sempre diante dos problemas que a educação poderia ajudar a resolver. Na sua visão, a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência”(COSTA, 2010, p. 29).

Nesse sentido, o ser humano é o protagonista, por ser cognoscitivo e que, através de sua memória, relaciona-se consigo mesmo, interage, desaguardo as suas mais remotas experiências. Todavia, é correto assegurar “que todos os sujeitos são habitados por outros sujeitos, contextos e ações, isso porque toda a experiência humana de valor educativo é também habitada por esses elementos, que constituem a situação” (SILVA, 2010, p. 53). E através desta sinergia, as crianças e os jovens poderão traçar a sua história, construir mundos, significar e ressignificar a sua trajetória de vida, interferindo em seu meio, como agente individual e social:

Destarte, a experiência, enquanto processo, envolve dois fatores: o agente e a

situação. Esses fatores agem um sobre o outro, influenciando-se mutuamente. Assim, o agente vai agir sobre a situação e a situação vai agir sobre o agente, gerando mudança e transformação sobre ambos. Desta forma, após a experiência, nem a situação será a mesma, constituindo-se em uma nova situação, nem o agente será o mesmo, constituindo-se em um novo agente. (SILVA, 2010, p. 51).

Elencaremos dois princípios importantes na obra de Dewey (2010): o primeiro, que nem toda experiência é educativa, pois existem experiências desqualificadas, totalmente deseducativas, que deixam marcas não qualificadas no processo educativo, aquelas experiências que morrem em si mesmas, não se recriando, não se ressignificando. Na verdade são experiências que não se coadunam com a teoria aqui apresentada, uma vez que não têm vida, produzem ações negativas e reducionistas, afogando a criatividade e os sentidos apurados dos educandos, fechando-se para outras experiências. O conceito de experiência qualificada já fora exposto acima, no seu poder de transfiguração. O segundo princípio é o de que todo processo educativo baseado na teoria da experiência exige continuidade. Uma vez que ele é a própria vida, logo o processo educativo ocorrerá em toda a vida, desde criança, adolescente, jovem, adulto, velho, até a morte:

Desta forma, o processo educativo não é o resultado da experiência, mas é a própria experiência reconstruída e reorganizada no curso de seu desenvolvimento. Neste sentido, podemos afirmar que vida e educação são indissociáveis, pois nos educamos através das nossas próprias experiências. Nesta perspectiva, a educação restitui o seu lugar natural na vida, constituindo-se de um processo vital para os seres humanos. (SILVA, 2010, p. 55).

Na obra *John Dewey A Utopia Democrática* (CUNHA, 2001), somos remetidos a um estudo metódico que contextualiza Dewey e sua filosofia educacional em suas reflexões políticas, criadas no momento da grande crise econômica e social dos Estados Unidos da América, durante a década de 1930, aproximando-se dos ideais liberais, mas se assumido como crítico ferrenho ao liberalismo *laissez-faire*⁴³, embelecendo uma proximidade maior na defesa das causas sociais dos trabalhadores, longe de enveredar suas ideias para a sociedade de classes, estudos de Marx, que também sofre muitas críticas por parte do Dewey. O autor aqui sugerido estabeleceu uma análise sobre Utopia, a partir do pensamento de Karl Mannheim, sociólogo húngaro. Todavia, o mesmo refaz um percurso histórico por temas muito caros à sociedade contemporânea, como: experiência, liberdade, ideologia, utopia, democracia, política, sociedade, individualidade, reflexão e educação. Nesse contexto, Cunha (2001) faz a

⁴³ Laissez-faire. No final do século XVIII, alguns comerciantes e empresários franceses organizaram uma campanha de protesto contra a interferência do estado. Um dos slogans utilizados para expressar este mal-estar era "laissez-faire, laissez-passer", que literalmente significa "deixem fazer, deixem passar". Com este conceito comunicavam uma aspiração: a atividade econômica não deveria estar sujeita ao controle excessivo do estado. A campanha do laissez-faire cruzou as fronteiras francesas e em pouco tempo se popularizou em países como Grã-Bretanha e Estados Unidos da América.

seguinte reflexão sobre o conceito de Utopia e Ideologia:

[...] A utopia traz sempre um componente de impulso, uma motivação para o futuro, em direção ao desconhecido, sendo que a ideologia estabiliza a vontade e incentiva o conformismo. Na utopia manifesta-se uma característica fundamental do ser humano, sua necessidade de projetar mundos melhores e lançar-se em busca de realizá-los (CUNHA, 2001, p. 16).

Diante desta reflexão da utopia e da ideologia, o filósofo nos apresenta alguns ditames que mediam a obra de Dewey, levando-nos para compreensão da existência das várias utopias, que representaram ou representam uma época histórica, e, através do pensamento do sociólogo Mannheim, demonstra-nos quatro protótipos de utopias, sendo elas: a utopia quilástica, a liberal- humanitária, a conservadora e a socialista-comunista, estando John Dewey ligado à liberal, opondo-se às demais utopias. Vejamos os conceitos para as quatro utopias apresentadas por Marcus Vinicius da Cunha (2000, p. 18):

A utopia quilástica tem sua base conceitual com os Anabatistas, liderados por “Quiliasma, teólogo Alemão, inicialmente discípulo de Lutero, viveu durante os séculos XV e XV e comandou uma das correntes do movimento religioso anabatista”⁴⁴. Concerne à existência de um reino milenar e que, após o jugamento final, as pessoas predestinadas seriam agraciadas com os prazeres sensuais. Estas crenças foram atreladas ao movimento de oprimidos na época da reforma protestante, impirindo uma ideologia religiosa de “fé pessoal e íntima” a ser auferida por “intermédio do êxtase revolucionário e espiritual. As ideias quilásticas foram consideradas heréticas, tornando-se fator de permanente conflito com o sistema religioso medieval”.

De acordo com o autor (CUNHA, 2001), acredita-se que o quiliasma é uma Utopia, uma vez que tem o princípio utópico do irrealizável, já que projeta uma aspiração futura, que, “integrada ao movimento de contestação Reformista, contribuiu para combater o domínio católico sobre os corpos e as mentes das pessoas” (CUNHA, 2001), sobretudo pelo fato de ter objetivos extraterrenos, inserido dentro de um movimento mundano, político, revolucionário e espiritualista.

A Utopia liberal-humanitária eclode das insatisfações políticas, econômicas e religiosas contra o poder estabelecido pelos absolutistas e contra os resquícios do poderio milenar da igreja católica e de qualquer ingerência da religião sobre o Estado, gerando vários movimentos sociais de contestação, inclusive o movimento iluminista, fundamentado na racionalidade humana:

⁴⁴ O anabatismo foi um movimento religioso protestante radical do período da Reforma Protestante do século XVI na Europa, caracterizado pela discordância das reformas realizadas por Lutero e Zuínglio. Ele pode ser considerado protestante, mas não reformado. Essencialmente, os anabatistas protestaram contra as reformas que não realizavam aprofundamentos e mudanças como idealizavam. Tal movimento, então, opôs-se a católicos e reformadores. Disponível em: <<http://monergismo.com/raniere/anabatismo-o-movimento-mais-radical-e-mais-perseguido-da-reforma-protestante/>>. Acesso em: 30 de abr. 2020.

A utopia da mentalidade liberal-humanitária é a “idéia”. Esta não consiste, entretanto, na ideia platônica estática da tradição grega, que era um arquétipo concreto, um modelo primeiro das coisas, aqui se concebe a ideia como um objetivo formal projetado no futuro infinito, cuja função consiste em proceder como um mero dispositivo regulador dos negócios mundanos. (CUNHA, 2001, p. 19).

Enquanto os quiliasma combatem o mundo terreno e acreditam no juízo final – só alguns terão a salvação –, tudo de bom é atribuído ao etéreo, e que as coisas do mundo são passageiras. Enquanto os liberais se relacionam com o presente, com as coisas do mundo, do agora e das suas necessidades materiais. Totalmente contrários à visão clerical-teológica. Nesse sentido, os burgueses ascendentes aprofundam estas ideias liberais a partir da concepção de progresso, “preenchendo o vazio detectado entre o estado imperfeito das coisas mundanas e os ditames da razão, a utopia liberal concebeu o mundo em contínuo processo de vir-a-ser, sempre direcionado à esfera racional” (CUNHA, 2001, p. 19). Neste sentido, o autor em questão, em sua análise sobre a utopia do liberalismo, nos diz que:

O grande mérito utópico do liberalismo foi sustentar um espírito crítico, uma “atmosfera estimulante e sugestiva” cujo impacto traduziu-se no sentimento do homem como ser indeterminado e livre. [...] O liberalismo ofereceu poderosos ingredientes aos movimentos revolucionários do século XVIII – as ideias de igualdade, liberdade e respeito à individualidade, tendo na ética e na cultura intelectual sua principal autojustificação contra os privilégios da nobreza. (CUNHA, 2001, p. 20).

A Utopia Conservadora é a terceira forma de análise por Mannheim e apropriada por Cunha (2001), que afirma que o conservadorismo não chega a ser uma utopia, pelo fato de o mesmo conviver em harmonia com o poder instituído em seu tempo presente, mas, mesmo assim, a relaciona como utopia pelo fato de que o conservadorismo sempre que se vê atacado na sua base de dominação, cria reflexões sobre si mesmo criando defesas e se recriando em suas “verdades”, numa “contra-utopia” (CUNHA, 2001, p. 20).

As ideias iluministas eram vistas pelos conservadores da época como algo sem substância, que não agregava em nada, pois não tinham concretude, ideias fundamentadas em opinião, em achismo. Em contraposição a isso, “levaram o apego liberal do ‘aqui e agora’ ao extremo, ficando suas raízes na realidade viva, fundando a utopia ‘da ideia concretizada’, a ideia que se efetiva por intermédio das normas e das leis corporificadas no Estado ou no Espírito Absoluto” (CUNHA, 2001, p. 20-21). Gerou-se, a partir daí, uma nova utopia, estabelecida como verdade da realidade “existente”.

A terminologia “existente” nas ideias conservadoras significa “valor positivo e nominal”, que negam qualquer ideia que venha a tirá-lo do seu caminho, do seu objetivo, num pensamento de que tudo que se pensa será efetivamente para sempre, como se as coisas não

tivessem seu momento, seu tempo, evidentemente que tudo isso para justificar a sua existência e não abrir mãos de seus privilégios (CUNHA, 2001, p. 21). Todavia, dentro desta perspectiva:

Seu modo de conceber o tempo implica valorizar a história não como “mera extensão unilinear de tempo”, nem como uma linha que integra o que é, o que já foi e o que será sob a visão conservadora, o passado é virtualmente presente, pois com está em Hegel, o espírito contemporâneo é abarcado pelo ciclo da existência eterna e necessária: o que é sempre foi e, portanto sempre será. (CUNHA, 2001, p. 21).

Diferentemente da utopia conservadora, que se baseia na imutabilidade da existência, surge, no século XIX, a Utopia socialista-comunista, sendo seu maior mentor o sociólogo Kal Marx. Esta é a quarta mentalidade analisada por Mannheim e que nos chega até aqui, como já vimos no decorrer deste texto, por Cunha. Segundo o autor, a referida utopia tem aspectos similares às ideias liberais, e que “ambas viam a liberdade e a igualdade como realizações possíveis somente em um futuro distante – o ‘dever ser’”. Diferentemente do liberalismo, porém, o socialismo estipulou esse futuro de modo bem mais determinado: o fim do capitalismo” (CUNHA, 2001, p. 21).

Nesse sentido, percebemos que o socialismo avança numa discussão maior a favor das sociedades mais pobres e declara guerra ao capitalismo, mostrando todas as fragilidades da divisão social do trabalho, como dos dirigentes das sociedades de classes, onde um manda e o outro tem que obedecer, de forma que este último vive os desencantos cruéis da vida, que é a miserabilidade humana. Na luta contra o liberalismo, o socialismo trazia uma crítica fundamentada. E um de seus argumentos “era de que não bastam boas intenções em abstrato e postular no futuro remoto um domínio realizado de liberdade” (CUNHA, 2001, p. 22).

O próprio Dewey chegou a contestar a forma de desvio das ideias filosóficas do liberalismo, construídas a ferro e fogo por seus antecessores, porém, suas ideias firmes e bem construídas enquanto filósofo da democracia, da liberdade e de uma educação progressista, defende que a criança e o adolescente deveriam conviver em um ambiente de liberdade democrática, tendo acesso a uma educação por inteiro, dando vazão às suas experiências.

As várias teorias da educação apresentaram-se como resolutivas para os agravamentos dos processos educativos que influenciaram a fronteiras dos tempos em seus próprios tempos, todavia concorda-se com a narrativa de Courtney, quando explicita que:

Cada época e cada sociedade desenvolve sua própria forma de educação. Em contraposição à Igreja medieval que desenvolveu um sistema educacional voltado para a manutenção do sacerdócio, e ao sistema educacional do século XIX, que realçou determinadas práticas acadêmicas no sentido de prover uma força clerical para a revolução industrial, precisamos proporcionar uma educação que habilite os homens para desenvolverem suas qualidades humanas. É esta a maior necessidade

do nosso tempo. [...] A imaginação dramática deve ser ajudada e assistida por todos os métodos modernos de educação. (COURTNEY, 1980, p. 4).

A partir das teorias aqui propostas, desde as subseções anteriores, transitamos por várias epistemologias, das mais tradicionais positivistas às teorias críticas, como também por inúmeras poéticas, através das Pedagogias e Educação, num grande encontro com as utopias na arte/educação da Grécia antiga e clássica, construindo a ideia de Paideia dos filósofos: Sócrates, Platão, Aristóteles, Homero e tantos outros. Além da dinâmica da expansão filosófica da ideia de Paideia, que transitou pelos hebreu-judeus, pelos romano-cristãos e para o mundo inteiro, estabelecendo ciências, por meio de axiomas dos teóricos: Hegel, Kant, Marx, Gadotti, Saviani, Durkheim, na alegoria de Platão, na Utopia e Experiência de John Dewey; na Utopia de Paulo Freire e na utopia da Escola de Frankfurt, através de Theodor Adorno.

Todos esses teóricos nos levam para um confronto conceitual, entre as várias escolas do pensamento humano, mas que, no sentido estrito, dialogam entre alguns aspectos, principalmente com o humano, respeitando as devidas diferenças de tempo, espaço, política e sociedade. Porém, percebe-se que uma escola epistemológica leva a outra e, através da pesquisa e do amadurecimento do pensamento, chegamos até aqui, propondo uma contextualização de um grupo de pessoas que se uniram em prol de uma ideia, que manifestou um movimento de artes, que buscou libertar-se, com uma grande maioria de humanos que careciam ser vistos como pessoas, estimulados a se rebelarem de sua condição miserável e, assim, estabelecerem redes com a alfabetização, com a arte, com a política e se reconhecerem como agentes ativos, capazes de se solidarizar consigo e com os outros, mantendo relações com o estado, sociedade, pobres, ricos, donos do poder, de forma ativa e crítica.

2.6. Da pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral de Grupo

Iniciaremos essa subseção, que é de grande importância para este estudo, uma vez que já estabelecemos o objeto de pesquisa na análise do mestrado, intitulada Teatro de Cultura Popular: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964), donde chegamos a várias reflexões, sendo a principal e norteadora a seguinte questão: será que a práxis do Teatro de Cultura Popular se configurou como inovação pedagógica no campo da pedagogia do teatro? Chegamos à resposta que sim, uma vez que este movimento foi estabelecido com o intuito de tirar aqueles oprimidos que estavam na condição, na maioria, de analfabetos, sendo explorados pelos aristocratas da terra, denominados de coronéis.

Analisando a dissertação de mestrado de Lima (2014), conseguimos contemplar um bom apanhado, de forma reflexiva ao percurso do Teatro de Grupo, apresentando-nos toda uma defesa da Pedagogia de Teatro e que, nesta subsecção, pretendemos alinhar às nossas convicções teóricas do nascedouro da Pedagogia de Teatro de Grupo, a partir das demandas propositivas do Teatro de Cultura Popular nos seus espetáculos de teatro, na dramaturgia, na formação continuada da equipe e dos alunos e dos grupos criados a partir de suas intervenções, além de toda a sua relação com a Cultura Popular. Nesse sentido, o autor em questão nos conduz a elementos para uma conceituação da Pedagogia do Teatro de Grupo:

As práticas pedagógicas dos agrupamentos teatrais geralmente são promovidas em caráter de cursos de curta duração ministrados nas modalidades de oficinas, workshops, demonstrações de trabalho, painéis, comunicações, aulas-espetáculos, etc. [...] Destaco como objetivos recorrentes nesses cursos: o intuito de difundir procedimentos de criação dramaturgica; promover as técnicas e estéticas que fundamentam a criação dos produtos cênicos desses coletivos; formar/vocacionar atores com perfil de atuação adequado aos princípios defendidos pelo grupo, possibilitando, inclusive, o ingresso de alguns desses vocacionados em novas montagens e até mesmo ao quadro permanente de membros do grupo⁴⁵.

Percebemos na narrativa acima o fluxo das práticas pedagógicas que se coadunam ao perfil em que demonstramos ao longo desse estudo, sobre a fricção que o TCP realizou entre o fazer teatral, o ensinar e o estabelecer políticas para o incentivo à prática do Teatro de Grupo.

Lima define a pedagogia do Teatro, como sendo:

[...] A área de interesse do eixo temático Pedagogia do Teatro que reúne as modalidades e dispositivos metodológicos adotados nas ações de formação sistematizadas por grupos teatrais, que se orientam e ao mesmo tempo difundem as ideologias e/ou práticas defendidas por esse modo de operar. Assim, esse conceito gravita entre dois polos: ou se opõe a uma prática teatral que tenha grande articulação com o meio acadêmico, ou ao contrário, detém-se a um fazer artístico que se retroalimenta e difunde os princípios e técnicas discutidos no ambiente universitário. Cada grupo se posiciona em um ou em outro polo, a depender da sua trajetória de formação, além das escolhas e identificações dos seus componentes. (LIMA, 2014, p. 43).

Sobretudo, uma vez que a Pedagogia do Teatro de Grupo se comunica diretamente com a Pedagogia do Teatro, utilizando-se dos dispositivos metodológicos existentes em suas ações diretas, nas proposições de formações internas e externas, como elemento de catalisação.

Portanto, ater-nos-emos no contexto de Beatriz Cabral, a partir do conceito de Maria Lúcia Pupo, que afirma que “quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo a

⁴⁵ Continuação da Referência: discutir temas que circundam os produtos cênicos e/ou a sua filosofia de trabalho. [...] Essas atividades se tornam importantes vias de compartilhamento de ideias e procedimentos metodológicos, uma vez que os grupos, ao se lançarem na investidura de um teatro experimental, acabam por desenvolver pesquisas inovadoras em diversos setores da criação (LIMA, 2014, p. 42).

uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (CABRAL, 2007, p. 1).

Dessa forma, percebemos esta preocupação nos fundamentos práticos do Grupo de Teatro de Cultura Popular, estimulada na busca de uma formação para o grupo e para outros grupos que emergiram, a partir de uma prática teatral constante com crianças, jovens, adolescentes e adultos:

Como tal, engloba a noção de teatro como pedagogia, a qual pretende acentuar que o fazer teatral, em si, ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas, e é a atmosfera do trabalho e a vivência em grupo, que tornam significativa a experiência. (CABRAL, 2007, p. 1).

Dentro da teoria da Pedagogia do Teatro, a Pedagogia do Teatro de Grupo possui alguns condicionantes sociais que pensam o processo relacional, subsidiando um lastro social que vai desaguar na construção de ações formativas, tendo um arcabouço acadêmico ou não, podendo esta ser artística ou não, mas sempre determinando a estrutura, pois, em qualquer situação, o processo será determinante para as estratégias da Pedagogia do Teatro de Grupo, sobretudo porque estes processos conduzem e estabelecem o fazer do teatro de grupo. Contudo, essa relação se fortalece numa interterritorialidade, pela sua multiplicidade de formas, como no pensamento de Santos (2018, p. 2):

Na contemporaneidade, a variedade das formas teatrais e o reconhecimento da complexa e contínua formação do ser humano viabilizam o desenvolvimento de perspectivas pedagógicas e teatrais que ora focam sua prática, identificando o método de ensino e planejando a partir dele, e ora focam seu caráter educativo, considerando o engajamento emocional que o mesmo desencadeia a partir do drama representado.

O legado deixado pelo TCP, principalmente o impulsionamento dado ao Teatro de Grupo, juntamente com outros grupos de Teatro, chega até à contemporaneidade revisitada, em seus ideais.

É importante salientar, que já comprovamos em nossa dissertação de mestrado, que, por tudo que foi feito, elaborado, sistematizado e realizado pelo TCP/MCP e por outros coletivos, houve uma expansão do seu tecido estético/político/pedagógico de forma indissociável, que se transforma, se reinventa e toma outras formas. Mas estes que acalentaram sonhos, pressão, desejos, medos, cravaram a sua marca na História da Pedagogia do Teatro e na Pedagogia do Teatro de Grupo, uma vez que eles iniciaram todo um processo de transformação no cenário da educação, cultura e arte de Pernambuco e, tendo nomes como Paulo Freire, Germano Coelho, Joacy de Castro, José Wilker, Augusto Boal, Nelson Xavier,

Luiz Mendonça, muitos outros, além de todos os anônimos que ajudaram e encorajaram homens e mulheres a buscar um mundo melhor e humanizado, sem oprimidos nem opressores, utilizando as únicas armas que possuíam: a Arte/Educação. Concordamos com Beatriz Cabral, quando reafirma que:

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. A ampliação da percepção crítica requer vivências diferenciadas. Assim, a variedade de abordagens, no percurso das experiências de teatro na escola, como canal para perceber e aceitar a diferença pode ser uma meta, além de evitar a reprodução cultural e social de um modelo específico. O risco de um modelo, no contexto do ensino de teatro na escola, é o seu gradual distanciamento do fazer teatral contemporâneo. Este risco pode se acentuar se o professor não se precaver contra a rigidez e a rotina na adesão a uma metodologia específica. (CABRAL, 2007, p. 2).

A Pedagogia do Teatro não pode ser vista como um receituário, com fórmulas para todos os grupos de teatro. Faz-se necessário um estudo para cada coletivo, conhecendo os seus pares e a comunidade em que se insere. Para tanto, o que importará na contemporaneidade será a práxis de grupo com a sua teatralidade.

Muitos grupos e professores se apegam a modelos e manuais que não foram realizados para este objetivo e sim para o registro histórico. A aderência em determinadas técnicas fazem repetir o que já fora construído, deixando de estabelecer a sua práxis e contribuir para a pedagogia do teatro e para a pedagogia de teatro grupo, esquecendo que não existe a imortalidade de técnicas, como nos alerta Cabral (2007, p. 2):

Viola Spolin, cujo método tem sido tantas vezes reproduzido por professores que nela buscam modelos de atividades que simplifiquem sua excessiva carga horária e falta de oportunidades para atualização, coloca uma questão central à sua abordagem, nem sempre considerada: “As técnicas estão longe de ser sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas de teatro são técnicas de comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades do tempo e espaço”.

Para acentuar ainda mais o diálogo em torno da Pedagogia Teatral, a partir do artigo intitulado *Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento*, de autoria de Gilberto Icle, refletimos sobre o movimento de passagem da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral. O texto “discute a Pedagogia Teatral hoje e sua promessa de transformação dos indivíduos a partir da análise de alguns movimentos emergentes no teatro do século XX” (2009, p. 1).

A nosso ver, esta elucubração do autor se faz muito importante, pois nos leva a

enxergar literalmente onde e como se configurou esse processo pedagógico do teatro na Rússia, na Alemanha, nos USA, na Inglaterra, na Dinamarca e seu processo de expansão por toda América, chegando ao Brasil, alastrando-se por todo o território nacional, de forma que essas ideias revolucionaram o teatro mundial e sistematizou de forma plural muitas das relações teatrais para o Brasil e para o mundo, principalmente o que entendemos por formação de Teatro de Grupo e Pedagogia do Teatro, alimentando o fazer teatral, sua relação com o ensino do teatro e com a autoformação.

Gilberto Icle (2009) apresenta três “dificuldades” no entendimento da Pedagogia do Teatro que são bem pertinentes, porém optamos pela terceira reflexão que se destina a pensar a gênese da Pedagogia do Teatro, o que vem corroborar com as problematizações levantadas no decorrer deste primeiro capítulo:

A terceira dificuldade, dentre outras tantas possíveis de serem elencadas, diz respeito à gênese da Pedagogia Teatral: o processo que fez do teatro uma urgência para as práticas sociais de humanização. Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro. Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica. (ICLE, 2009, p. 2).

O pensamento contemporâneo sobre o lugar da arte/educação brasileira vem se ressignificando de forma evolutiva ao longo dos tempos. Emergindo dessas prerrogativas muitas formas de ensinar e aprender, constituindo-se em processos da pedagogia do teatro como elemento fundamental para a alfabetização dos sentidos, e não para resultados da criação de espetáculos. Este conceito tem sido de fundamental importância para uma práxis comprometida com as transformações e conscientização do humano. De acordo com Koudela e Santana:

Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação. Ainda que possa ser considerado em grande parte utópico diante da miséria em que se encontra a educação brasileira, o caminho afigura-se talvez como a última possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 147).

Brecht foi um homem da prática. E foi a partir dessa prática que sistematizou seu

pensamento e sua teoria. Por encontrar-se sempre experimentando o teatro em que acreditava, reformulando suas ideias e a forma dos seus espetáculos, sua teoria nunca se completava, era sempre revista. Por isso, sua teoria só pode ser “entendida no contexto histórico geral” (ROSENFELD, 1994, p. 145).

O teatro Brechtiano trabalhou sua teoria contra as formas do teatro tradicional ilusionista e se contextualizou com as correntes filosóficas marxista/hegelianas por meio do materialismo histórico e dialético, constituindo-se em oposição radical ao teatro aristotélico. Para Brecht, a catarse é o motivo maior da alienação humana. Por isso, ele propõe uma ideologia anti-ilusionista (CONSTÂNCIO, 2015, p. 90).

Segundo Rosenfeld (1994), desde 1926, o teatro épico foi sendo aprofundado por Brecht, até concretizar todos os seus princípios teóricos. Foi fortemente influenciado por Bernard Shaw, George Kaiser e Erwin Piscator, configurando-se a partir dos “estudos marxistas e sociológicos”. Duas razões foram decisivas para a “sua oposição ao teatro aristotélico”: uma, evidentemente, foi a ideia de tirar o teatro das “relações inter-humanas individuais” e colocá-lo como parte do conjunto de todas as relações sociais humanas com suas contradições; a outra diz respeito à intenção de fazer “um teatro didático, na intenção de um palco científico, capaz de esclarecer ao público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la” (Ibid., p. 147), conforme explica Rosenfeld:

O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas. O público assim purificado sai do teatro satisfeito, convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido da ideologia burguesa e incapaz de uma ideia rebelde. Todavia, o teatro épico não combate as emoções, examina-as e não se satisfaz com a sua mera produção. O que pretende é elevar a emoção ao raciocínio. (ROSENFELD, 1994, p. 148)

Diante do excerto e da teoria de ensino-aprendizagem de Brecht (KOUDELA, 1992), evidenciamos uma nova pedagogia, revolucionária e relaciona com um palco científico, um espaço do conhecimento que conduz para uma “pedagogia dialética, que combina elementos indutivos e dedutivos na aprendizagem, colocando à nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social”. E, ao contrário da crítica ideológica opositiva, “o seu conceito de peça didática pretende ensinar “a alegria da libertação” e tornar apreensível o ato de liberdade” (KOUDELA, 1992, p. 12). Nesse sentido, a pedagogia, enquanto jogo, se estabelece, em Spolin, em Brecht e:

[...] Que incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino.

Essa vertente focaliza principalmente pesquisas com ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo, com diferentes fundamentações. O espaço como elemento deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento e risco é um dos temas recorrentes, bem como a criação de imagens a partir do jogo e a proposição de textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico. A perspectiva de interação entre jogo e narrativa é outro aspecto ressaltado. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 152).

Nessa perspectiva da narrativa acima, os autores nos apresentam várias tendências pedagógicas, como a do Teatro como ação cultural, que se detém em “trabalhos com os problemas sociais contemporâneos, como as drogas, o meio ambiente e a violência têm surgido como temas privilegiados nos trabalhos realizados com crianças e adolescentes” (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 152). Essas pesquisas se fortalecem muito nas organizações do terceiro setor, nas extensões das universidades e nas iniciativas privadas.

A forma de tendência ressaltada por Ingrid Koudela e Arão Santana (2005, p. 152) é de fundamental importância para o “desenvolvimento da linguagem artística do teatro na formação do professor. Essas pesquisas focalizam a vinculação corpo e voz e a voz como corporeidade”. Os resultados artísticos frente aos espectadores também são vistos como pedagogia do teatro. Esse receptor poderá ser bem orientado pelo professor que pode explorar os materiais de apoio educativo para transformar a ida ao teatro numa experiência significativa, através da mobilização do processo de apreciação e criação de seus alunos. Concordamos com a narrativa de Koudela e Santana ao afirmar que:

A Pedagogia do Teatro tem como referência teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 153).

Será fundamental na continuidade desta subseção, como argumentação de tese, desenvolver, primeiramente, o papel social do ator: esse sujeito que foi além de estar no palco, decorando texto, ensaiando e problematizando seus papéis, e seguiu para os Laboratórios e Studios instalados a partir de *Stanislvisk*, *Copeau*, *Decroux* e de seus discípulos, avançando seus questionamentos e suas reflexões. Partindo daí o divisor de águas de uma Pedagogia do Ator para uma Pedagogia do Teatro. Indo muito além, pois, toma para si, não só a formação do ator através de seus credos e axiomas técnicos, como também para a formação e disseminação destes códigos, símbolos e signos, estabelecendo-se e cuidando de uma educação em teatro para a sociedade, além de se atrelar ao universo político/pedagógico/estético, partindo, daí, um teatro comprometido, engajado politicamente,

socialmente e evidentemente estético. Um Teatro que saiu do romantismo aristocrático e burguês para se engajar nas dores do homem e da mulher do mundo. Esse conseguiu transformar muitas relações e se estabelecer como novo, potente, capaz de ensinar, aprender, levar reflexões e de se posicionar contra o mau, que tenta escravizar o ser humano. Portanto, concordamos com a narrativa de Icle (2009, p. 3):

[...] Como foi possível esse movimento que circunscreveu espaço suficiente para as práticas do ator – e em grande parte para as práticas e procedimentos teatrais de modo geral – transcenderem o espetáculo e serem usadas em distintos ambientes e com distintos propósitos. Algumas dessas condições não partiram de espetáculos exemplares para a pedagogia, mas da situação pedagógica do ator, na forma de laboratório – do qual emanaram conhecimentos teatrais suficientes para as mudanças pretendidas, para o espetáculo, e também, como condições para a existência do que conhecemos como Pedagogia Teatral. Isso, entretanto, não configura um abandono do espetáculo, mas a sua inclusão, como já sinalizada, em contextos e com propósitos bem distintos. Vemos, assim, a passagem da Pedagogia do Ator – como intenção e prática de melhorar a eficiência da atuação no seio dos espaços criativos e inventivos do teatro no século XX –, para a Pedagogia Teatral – como urgência de humanização dos sujeitos na vida contemporânea, por intermédio das práticas teatrais [...].

Em sentido amplo, vemos na História do Teatro, conforme Icle (2009), as mudanças e as transformações ocorridas que aconteceram a partir de cidades pequenas e lugares periféricos, emergindo desses lugares as grandes “rupturas nos modos de fazer teatro no século XX” (2009, p. 3).

Dessas atitudes conjunturais surgem práticas dialógicas que se permearão a um processo de formação artística. Nesse sentido, deter-nos-emos em algumas problemáticas sugeridas pelo autor, que parte das premissas a seguir:

Desse contexto, emergiram mudanças que vemos atravessadas em nossa prática em sala de aula. Mas quais as condições de sua emergência? Como o ensino de teatro se subsidiou dessas “verdades”, desses modos ditos “verdadeiros” de fazer, ensinar e aprender teatro? E que mudanças são essas? Como podemos caracterizá-las e analisá-las? Para tanto, vou me esforçar em levantar alguns desses movimentos que vejo implicados nas práticas educativas teatrais no nosso meio e tentar mostrar a dialética entre o fazer teatro e a situação pedagógica no contexto plural e singular desses “movimentos”. (ICLE, 2009, p. 4).

As problematizações levantadas na narrativa acima nos levam a caminhos novos, que mudaram desde o espaço cênico à forma da condução do ator em sua interpretação, do campo da experimentação no andar, no falar, no ouvir, no respirar, no silêncio, no barulho, no suor, nos cheiros, nas transfigurações, na dramaturgia, na consciência, na inconsciência, na experiência. Estudos dos mínimos detalhes que levaram os processos a se estenderem por um tempo maior, pois esse fator foi, entre tantos outros, fundamental para a ascensão dos laboratórios.

O ator redescobre os elementos cênicos – uma verdadeira revolução – uma vez que as transformações ocorridas mexeram com toda a concepção de teatro. E, como essa linguagem é híbrida, por natureza, expandiu suas inovações para outras linguagens, além de empoderar os atores, os diretores e técnicos que estiveram na linha de frente do processo do ator como pedagogo, participando ativamente como professor, instrutor, orientador, estabelecendo a gênese de uma prática pedagógica que se transformou num movimento, que se transformou para vários movimentos sociais, como no Movimento de Cultura Popular, foco desse estudo, através do Teatro de Cultura Popular, expandindo-se para outros grupos, numa Pedagogia do Teatro, como na Pedagogia do Teatro de Grupo. Nesse sentido, poderíamos refletir de como estas práticas chegam à contemporaneidade?

Um enunciado que se faz perceber no discurso contemporâneo da Pedagogia Teatral é a crença, de muitos modos dita, praticada, falada, escrita, e, por vezes, contradita, de que a situação pedagógica, antes que o espetáculo, é o *locus* privilegiado para a mudança, para a transformação do humano e para a sua própria constituição. É a situação pedagógica, ela mesma, protagonista de uma ruptura com a tradição catártica do teatro. Agora não é mais preciso ver teatro para viver em si e expurgar de si os males, mas deve-se praticar teatro para melhor viver. O imperativo da situação pedagógica – que na Pedagogia do Ator era dita como espaço de exploração e transformação para daí subsidiar mudanças no espetáculo e melhorar a sua eficiência – é, agora, o centralizador da mudança. No mundo contemporâneo, na mídia, na escola, na igreja, nos movimentos sociais, é preciso aprender teatro para melhor viver, para melhor alcançar uma consciência de si. Mas que situação pedagógica é essa? Que relação ela tem com a sua origem, com o seu motor, com sua proveniência da Pedagogia do Ator? (ICLE, 2009, p. 4).

Como já se faz perceber, a ordem do dia na contemporaneidade traz a Pedagogia do Teatro para ser a protagonista, o centro das discussões, das problematizações, das reflexões, de forma que, a partir dela poderemos encontrar o novo, que se constitui de vários artefatos da tradição, mas que precisa romper com esta para se renovar. Porém, traz de lá, do seu nascedouro, as experiências fundamentais para (re) existir a todas as intempéries e poder renascer como nova. Todavia, a transição da Pedagogia do Ator se realiza dialeticamente para a Pedagogia do Teatro e na Pedagogia do Teatro de Grupo.

Nesse contexto, buscaremos na Escola de Frankfurt, através de Theodor Adorno, o cerne filosófico do Movimento de Cultura Popular e de seus organismos, como o Teatro de Cultura Popular estruturado a partir da comunhão em torno da emancipação do povo Recifense e do interior de Pernambuco, com objetivos claros e de rompimento com a exploração do povo, na idealização de uma educação e de uma teatralidade emancipadora.

Existe uma harmonia entre a arte e a cultura imposta pela indústria cultural e todos os seus aparelhos ideológicos, sendo o Estado falsamente democrático o seu escudeiro maior. Nesse sentido, faz a mediação para o processo de massificação da cultura e da arte, sendo

reduzida ao máximo, além de ser padronizada com argumentos que não pertencem mais ao homem do hoje, sendo rebatizada de arte velha, caduca, e de não pertencente à contemporaneidade, sem tecnologia, logo, sem valor.

Muitos são os adjetivos e os curadores para regulamentar todas as normas da padronização robotizada e do enclausuramento do artista e da obra. É assim que Cancline chama à atenção:

Os empresários adquirem um papel mais decisivo que qualquer outro mediador esteticamente especializado (crítico, historiador da arte) e tomam decisões fundamentais sobre o que deve ou não deve ser produzido e transmitido; as posições desses intermediários privilegiados são adotadas dando maior peso ao benefício econômico e subordinando os valores estéticos ao que eles interpretam como tendências do mercado; a informação para tomar essas decisões é obtida cada vez menos por meios de relações personalizadas (como o do dono de galeria com seus clientes) e mais pelos procedimentos. (CANCLINE, 2013 *apud* MELO; ANDRAUS, 2015, p. 105-106).

A maioria dos estruturadores da arte de detenção e uma parte dos estudiosos acreditam ou são levados a acreditar que essa indústria cultural, que padroniza do iogurte à obra de arte, seja a salvação da humanidade. O que não acreditamos que aconteça ou que ocorrerá, uma vez que nos posicionamos a favor da arte compromissada, engajada, conscientizadora para o desenvolvimento da humanidade. Educando-a, para enxergar a si mesmo e ao outro.

As políticas culturais para os grupos de teatro precisam deixar livres o imaginário dos artistas, seus poetas, seus teatrólogos, seus artistas visuais, seus músicos, toda e qualquer forma de coletivo artístico. Não podemos nos deixar enganar com a barbárie, que aqui são os editais governamentais, empresariais, levando o artista a um lugar sem fronteiras, a detenção da cultura, uma vez prisioneiros de si mesmo e das suas próprias ambições e vaidades. Como reconhecer todo processo de alienação? Nesse sentido, percebemos na narrativa de Melo e Andraus, que o capitalismo é que legitima a produção cultural:

Para Boudier desde o século XVI e XVII, as ciências e as artes estão amparadas pelo espírito capitalista e liberal, pregando a inovação e a autonomia. Para isso, desvincularam-se das coações religiosas e da aristocracia. A arte, que antes passava pela aprovação teológica ou pela cumplicidade dos cortesãos, precisou alcançar novos parâmetros para conseguir o seu amparo dentro do mundo capitalista, e passou, então a ter seu valor amparado pela legitimidade cultural. (MELO; ANDRAUS 2015, p. 105).

Perseguindo sua sustentabilidade e seu fazer artístico, muitas vezes a indústria cultural interfere diretamente no resultado final da obra de arte e na procura da legitimidade cultural, da afirmação enquanto grupo, da projeção e aprovação de seus projetos culturais, fazendo que o teatro de grupo renove os seus pensamentos ideológicos, principalmente com o advento das

leis de incentivo à cultura e de um lugar na cena teatral do Brasil, a fim de serem aceitos. Trazem em seu cerne ideologias de ideários libertários. Mas, outras vezes, são aprisionados e conjugam o seu estado de ser e agir, como grupos que buscam sua formação, dão formação e se estabelecem com pesquisas duradouras, estruturadoras e efetivas, com resultados que transformam da cena ao ator, o dramaturgo, o poeta, os técnicos e todo o seu entorno, inclusive territorial e interterritorialmente, como já afirmamos, ora para a sua libertação e outras vezes para a sua alienação.

Nesse sentido, é importante registrar que toda a nossa cultura é construída de libertação e aprisionamento. Assim muitos coletivos trazem consigo essas marcas, mas travam suas lutas de libertação em seus tempos históricos e alargam a sua força, a sua energia, as suas ideias. Nesse sentido, expandem os seus legados energizados e impulsionados pelo desejo, pelo sonho, pela esperança e pela poesia de um mundo melhor, onde o ser humano seja visto como tal, como criador, herdeiro e cuidador eterno de seu patrimônio sociocultural, material e imaterial.

2.7. Pêcheux na Análise de Discurso

No contexto do sujeito, Pêcheux reflete que esse tem uma dinâmica avassaladora. As suas falas surgem de diversos pontos sociais, de forma que a sua formação discursiva é diretamente afetada por contrastantes de posições do sujeito que constituem modalidades da relação sujeito universal com sujeito de enunciação, do sujeito do enunciado com sujeito de formulação (ORLANDI, 2015, p. 10).

A Análise de Discurso pode ser desenhada a partir de três tempos, conforme anunciamos acima, por Pêcheux, denominados AD-1(exploração metodológica da noção de maquinária discursiva estrutural), AD-2 (da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual) e AD-3(a emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas). Nesse sentido, concorda-se com a narrativa abaixo:

Análise do Discurso 01: relacionada à exploração metodológica da maquinaria discursiva-estrutural. Em 1969, Michel Pêcheux pois defende a tese Análise Automática do Discurso que através de sua influência althussero-lacaniana fica evidente a influência do materialismo histórico, quando acredita num possível dispositivo informático capaz de realizar uma análise automática do discurso político tomando com base a palavra e depois a síntese da língua. Nesta fase o autor já começa analisar o caráter subjetivo da noção de língua e a noção **do materialismo histórico nos discursos**. E desta forma através de sua desconstrução tenta estabelecer um diálogo entre **ideologia, subjetividade e discurso**. (ORLANDI, 2015, p. 11, grifos nossos).

A primeira fase é a de construção do pensamento da análise de discurso e se constitui da utilização da informática, de forma automática, e, em um segundo momento, será revista por Pêcheux, o que será encadeada por uma série de reformulações, na busca de uma nova leitura para uma nova reflexão e para outras e outras compreensões da linguagem, dos sujeitos e dos sentidos. “E, mais importante que permite sempre a abertura para novas reflexões. Como ele mesmo diz, em linguagem, as questões nunca estão já sempre respondidas. Elas retornam” (ORLANDI, 2015, p. 12), sobretudo, porque a Análise de Discurso proposta pelo autor em referência, “é um campo aberto à reflexão, a uma prática teórica não servil” (Ibid., p. 12).

Após a reestruturação dos primeiros estudos e, conseqüentemente, nos avanços das teorias da Análise de Discurso-2:

Demonstra ser o auge das formações discursivas, pois está relacionada à sua constante reconfiguração e instabilidade de sentido, chamando cada vez mais para sua análise. O repensar da memória, da história e da formação discursiva se fazem necessária no que lembra Foucault quando define formação discursiva: como “[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009a: 43-44). Portanto acaba por definir que as formações discursivas sempre são formadas por outras formações discursivas, um sujeito assujeitado pela maquinaria. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Neste contexto, o diálogo entre Foucault e Pêcheux, mesmo que tenham a sua gênese na mesma linha de pensamento da Análise de Discurso da linhagem Francesa, as divergências de pensamentos fizeram com que cada um partisse em busca de sua própria Análise de Discurso. Portanto, Pêcheux avança em sua teoria a partir das idéias de Foucault, “propõe o conceito de processo discursivo em que, apesar da língua possuir uma autonomia frente à relação ideológica de classes, a apropriação da língua se dá de maneira diferente às distintas classes”. Todavia, os discursos tomam formas constitutivas, produzindo este sujeito da “visão que o indivíduo possui do seu próprio lugar e do lugar do outro, ou seja, por decorrerem de formações imaginárias diferentes, os distintos lugares em uma classe social produzirão discursos diferentes” (MENDES; SILVA, 2005, p. 16).

Para a realização dessa pesquisa, enquanto **método e técnica**, foi empregada a **Análise do Discurso-3**, conforme esclarecimentos acerca das motivações dessa escolha sob as ponderações de Pêcheux em seus estudos teóricos, que consiste em:

O Interdiscurso: O interdiscurso seria a memória discursiva, conjunto de já ditos que sustenta todo o dizer, o interdiscurso é a relação com o complexo da formação ideológica, porque alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente.

(SANTOS, 2013 p. 219). Assim toda vez que falamos de algo, ao se pensar neste algo tomaremos nossa memória para construir o objeto que me foi falado. Neste sentido, um discurso nunca será autônomo: como ele se remete sempre a outros discursos, suas condições de possibilidades semânticas se concretizariam num espaço de trocas, mas jamais enquanto identidade fechada. A noção de Formação Discursiva implica, portanto, na sua relação com o interdiscurso, a partir do qual ela se define, segundo Brandão (2006), o interdiscurso consiste em um processo de refiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida a absorver e incorporar elementos pré-construídos e que são produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organização a sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação [...]. (ORLANDI et al., 2015, p. 14).

Nesse processo do interdiscurso, vemos a possibilidade de um caminho aberto para a Análise de Discurso, para um diálogo entre os vários sujeitos existentes na pesquisa em questão, e, nessa perspectiva:

[...] O caminho teórico trilhado por Pêcheux deixa-nos com um desenvolvimento em aberto, conceitos como a heterogeneidade, a sujeito da enunciação, o assujeitamento, memória são legados a serem tomados nas análises de discursos. Aberto também para entender novas formas de entender a linguagem, novos dispositivos analíticos. Que comparem ou tragam para o discurso as ciências sociais e humanas, a partir de sua relação sujeito/sentindo/ideologia, em que a AD está em constante movimentação de desconstrução para trazer novas leituras que não caia puramente no discurso linguístico e nem mesmo na ideologia. (ORLANDI, 2015, p. 15).

Nesta terceira fase de tempo da Análise de Discurso, considerada como uma evolução das duas anteriores, a formação discursiva se apresenta para compor, assim como para solucionar os problemas que apareceram das fases anteriores, principalmente no início do desenvolvimento da Análise de Discurso Francesa, evoluindo para um relacionamento fundamental com o conceito de Formação Ideológica e do Interdiscurso: a formação discursiva será aquilo que afirma o que se pode dizer dentro de uma formação ideológica dada e é definida através dos interdiscursos que lhe dão possibilidade de existência (PÊCHEUX, 1975).

A análise de discurso apresenta um quadro teórico-conceitual constituído de categorias que circulam livremente em outros aparatos teóricos, por exemplo: a linguística, a teoria do discurso e o materialismo histórico. Da linguística decorre a língua. Primeiramente, esta pode nos trazer um estudo da materialidade do discurso e pode se encontrar com a materialidade histórica. Sendo estas três atravessadas pela subjetividade, agregando o sujeito da natureza psicanalítica de Lacan “aquele **que determina e é determinado**”(PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 8).

Finalizamos este segundo capítulo, que se propôs a tratar do marco teórico e acerca da revisão de literatura, como imergir sobre a pedagogia do teatro. Busca-se um conceito à

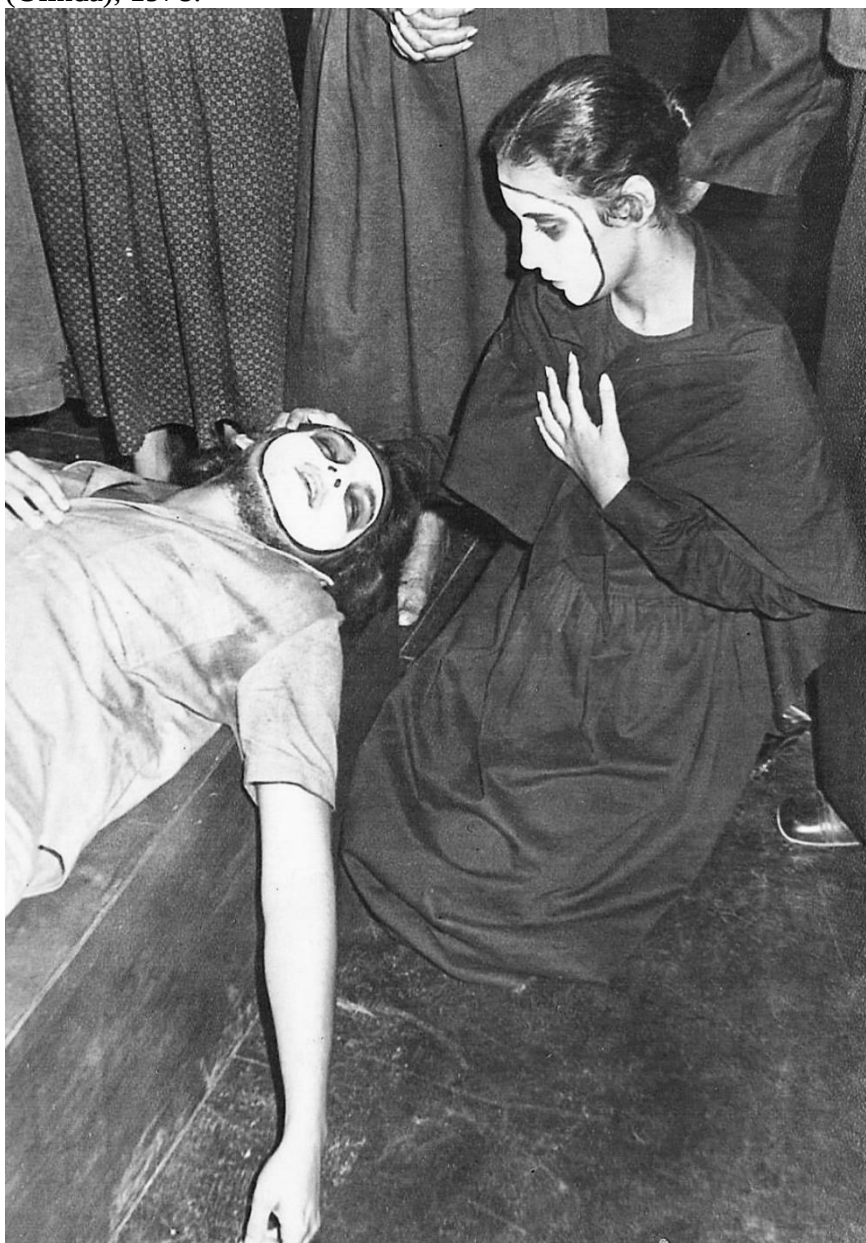
Pedagogia do Teatro de Grupo e aprofunda-se nas questões de uma reminiscência a partir do Teatro de Estudante de Pernambuco, sendo este grupo responsável pelo rompimento do teatro realizado naquela época, abrindo espaço para uma nova forma de arte no Recife e, em seguida, na construção de um Teatro de Grupo com uma nova configuração, aparecendo o TCP, dentro de uma roupagem nova, afiliado ao Movimento de Cultura Popular, reinventando a forma de teatro de grupo como mediação política, educativa e estética, de forma indissociável, partindo desse universo, o nosso pressuposto de uma irradiação teatral emancipatória, e, que, na metodologia, amadureceremos a fricção entre irradiação, pedagogia freireana e teoria da Educação e Emancipação de Adorno, a partir da Análise de Discurso de Pêcheux.

Figura 1 – Espetáculo AVOAR. Apresentação em Teatro de Santa Isabel, 1987, TTTTrês Produções Artísticas (Jaboatão dos Guararapes).



Fonte: Arquivo pessoal de Carlos Lira.

Figura 2 – Os fuzis da senhora Carrar. Teatro Hermilo Borba Filho (Olinda), 1978.



Fonte: Arquivo pessoal de Stella Maris Saldanha

3. METODOLOGIA

É importante salientar que o primeiro capítulo dimensiona o caráter epistemológico sob o qual foi eleito o conceito de verdade, aliado aos princípios que o regulamenta, e isso se refere sobre a legitimidade do **Materialismo Histórico Dialético** e sua atualidade para dirimir os parâmetros que conferem **logicidade à determinação do problema de pesquisa**, e que figura, nessa pesquisa, na necessidade de buscar respostas, frente aos esforços investigativos definidos, no âmbito dos diversos aspectos da metodologia que serão aqui identificadas, a saber:

- **Método** relativo **ao tipo de pesquisa** pelo qual se fez uma opção consciente e relacionada a características, limites e possibilidades da mesma, a saber: **Pesquisa Documental**;
- **Método** de **coleta de dados**, correspondente às fontes em que os dados foram identificados e, posteriormente, recortados;
- **Método de Organização dos dados** e sua apresentação;
- **Método de Análise dos dados**.

É necessário situar que, em razão desse desenho de pesquisa, então, dão-se as relações de complementaridade quando adquire lugar a relação indissociável entre Epistemologia e Teorias, que estritamente, foram definidas: Conscientização, Emancipação, Desbarbarização, que são categorias fundamentais da Teoria da Educação e Emancipação e Conscientização, Emancipação, Humanização, categorias muito importantes em Pedagogia do Oprimido, respectivamente elaboradas por Adorno e Paulo Freire.

Portanto, feitos outros esclarecimentos pertinentes e que foram considerados à construção dessa etapa reservada ao Marco Metodológico, entenda-se, então, que os elementos destacados em negrito, corresponderão nessa etapa como **sessões numeradas em ordem cardinal**, seguindo a seguinte lógica:

Faz-se indispensável determinar que as **sessões 2.1.1 Abordagem Qualitativa e 2.1.2 O Caráter Descritivo** referem-se à necessidade de ser definida a abordagem qualitativa, além do caráter descritivo, que compromete a perspectiva de construção descritiva, argumentativa das sessões que irão dimensionar a pertinência da epistemologia e da teoria, aliando-os aos compromissos definidos pela questão central e pelo objetivo geral, cuja transposição se dá pela hierarquização dos objetivos específicos e pelas questões norteadoras, que são elencadas

a seguir:

- Objetivo Geral: Compreender quais foram as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco;
- Questão Central: Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?
- Objetivo Específico 1: Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco;
- Questão Norteadora 1: Quais as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco?
- Objetivo Específico 2: Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco;
- Questão Norteadora 2: Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco?
- Objetivo Específico 3: Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco;
- Questão Norteadora 3: Quais as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do Silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco?

Além desses aspectos, já elencados, esclareça-se que a construção do detalhamento da metodologia empregada atenta especialmente para que seja possível compreender os processos favoráveis à identificação do fenômeno que essa pesquisa tem em vista caracterizar, que diz respeito à irradiação. Por isso mesmo, os processos comuns à Metodologia de Análise de Discurso são ensejados para que seja possível que, por meio da imersão em documentos, que são fontes predominantemente primárias, possa-se permitir o estudo do corpus de análise, na perspectiva do papel desempenhado pelo Teatro de Cultura Popular, sob a sigla TCP, já amplamente consolidado no âmbito da pesquisa científica. Isso porque, determinar a existência de uma cultura atrelada aos anseios de uma denominação adjetiva inerente à popular exige um esforço envolvido nas tensões do que essa designação representa no bojo da conjuntura histórica, política e econômica, que forjam uma idealização de povo, por sua relação indissociável à definição de “povo” para o Estado brasileiro vigente.

Com respeito a esse ponto de tensão, cabe destacar que a designação comum a

“povo”⁴⁶, não corresponde ao argumento biológico, haja vista que, nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980, principalmente, povo, enquanto categoria sociológica, não é sinônimo em relação àqueles que existem sob o regime multifacetado da exclusão e segregação econômica, política e cultural de **um número de pessoas impedidas de serem reconhecidas com a idealização oficial do Estado brasileiro**⁴⁷. Por essa razão, é prudente lembrar esses elementos caracterizadores do período em que o Movimento de Cultura Popular – TCP desempenhou uma força motriz para direcionar a ação de grupos de teatro, que nessa pesquisa figuram como legitimadores dos registros que constituem a temática desenvolvida nos documentos, assim como na maioria dos casos a autoria dos grupos que trazem em sua ação e operacionalidade teatral, significando-a de modo a singularizar o desempenho artístico dos espetáculos teatrais. Essa constatação tornou historicamente válida a definição da existência incontestável da existência de um movimento inerente ao papel desempenhado ao teatro pernambucano em particular: O Movimento de Cultura Popular. E, em razão da ocorrência legítima de ações do TCP, fez-se significativo caracterizar o movimento, identificando o fenômeno subjacente às relações que ele desencadeou entre os grupos: o fenômeno da irradiação cultural. Com isso em vista, elegeu-se como sendo fundamental para esse estudo a indissociabilidade entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica.

Nessa perspectiva, será de suma importância relacionar a conexão existente entre o **conceito de barbarização** de Adorno (2021) e o **conceito de desumanização** de Freire (2011), correlacionando-os ao conceito da educação para a emancipação; da conscientização crítica para a liberdade. Além deles, há que se considerar que a práxis precisa ocorrer para que exista o processo de **Irradiação Teatral Emancipatória**, também formulada por **esta tese**,

⁴⁶ O termo vem, ao longo dos tempos, se redescobrimo através de conceitos que o levam por muitas vertentes, a partir do regime democrático. Fábio Konder Comparato (1997) elucida que, na “teoria política e constitucional, o povo não é um conceito descritivo, mas claramente operacional”. A ideia de povo surge desde a antiguidade clássica, mas os iluministas foram além do conceito e conseguiram estabelecer teoria/prática na forma da ideia de Estado, Nação e Povo, culminando antes, durante e depois da Revolução Americana. A visão iluminista concebe povo como formador do Estado, pois este só existiria com a presença daquele, que se estabelece como figura relevante para a culminância da Revolução Francesa, no século XVIII. O povo era visto como pessoas iguais entre si perante a lei, na ideia do sufrágio universal, a partir do contrato social proposto por Rousseau (1999). Robespierre abalizou, em sua teoria, o conceito de povo como sujeito, retirando-o da categoria de objeto. Pelo menos no papel, foi consagrado o povo como dono da pátria, do Estado: “As majestades, governos e os funcionários públicos passaram a ser empregados destes, In: CONSTÂNCIO, Rudimar. **TEATRO DE CULTURA POPULAR: UMA PRÁTICA TEATRAL COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURAL NO RECIFE (1960-1964)**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira: FUNCHAL, PT, 2015, p. 27).

⁴⁷ Pernambuco está duas vezes pior que o Brasil e tem terceiro maior nível do País de pessoas vivendo em extrema pobreza. Em 2020, segundo o IBGE, 1,1 milhão de pessoas, ou 11,8% da população pernambucana era extremamente pobre. Os dados divulgados na última sexta (3) são da Síntese de Indicadores Sociais 2021 (SIS), realizada pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). FARIAS, Luisa. *Jornal do Comercio*, Publicado em 04.12.2021. Disponível em: Pernambuco está duas vezes pior que o Brasil e tem terceiro maior nível do País de pessoas vivendo em extrema pobreza (uol.com.br). Acesso: 10 maio 2022.

que se configurará num conceito no final deste estudo. No tocante à consistência desses conceitos, cabe perceber a construção de um ser dialético, atrelado ao fato de se insurgir como sujeito histórico, para romper com ideias que tornavam a liberdade parcialmente manifesta impedida, corrompida, ilusória, privilégio para aqueles que estiveram sob o signo da hegemonia de um Estado de exceção, e nele, os direitos de existência dos homens e mulheres de construírem suas vidas num mundo em que formas de opressão não se dê como fato de marginalização social. Essa constatação diz respeito à classificação e conceituação elaborada por Freire (2011): “oprimido” e “opressores”.

Outro diálogo claro, entre Freire e Adorno está calcado na relação condicionante e comportamentalista da Indústria Cultural, uma vez que essa Indústria reproduz de forma cruel as ideologias alienantes da cultura de massa para a sustentação da superestrutura do sistema capitalista. Na perspectiva Freireana, esta Indústria desrespeita as “potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão⁴⁸” (FREIRE, 1987, p. 149).

Essa análise nos leva à interterritorialidade das ideias dos dois pensadores, que em muito se aproximam de ir além de uma educação conscientizadora. Mas, agora, com a potencialidade em diálogo, dos dois teóricos, acrescentaremos a emancipação como possibilidade interterritorial entre a Arte/Educação.

Como já apresentado anteriormente, o nosso objetivo é o de constatar a existência do fenômeno de irradiação, bem como a sistematicidade, ou seja, a operacionalidade inerente à intenção de caracterizar a existência desse fenômeno, subordinado a ações provocadas pelo Teatro de Cultura Popular: TCP, de modo que seja constatada e caracterizada, também, a existência de uma Pedagogia do Teatro de Cultura Popular. Por conseguinte, optou-se por analisar a operacionalidade do fenômeno de irradiação, condizente, portanto, com a existência de uma pedagogia comum ao TCP e aos grupos de nele fundamentaram o exercício de um modo particular ao teatro pernambucano, com efeito a partir dos discursos, sob a formulação de Michel Pêcheux (1988). Dessa forma, a contribuição dos grupos teatrais de Pernambuco precisariam ser singularizados face ao Materialismo Histórico Dialético e às teorias que aqui já foram registradas e que, claro, serão retomadas no Marco Analítico, assim como estão tipificadas no Marco Teórico.

Por fim, registre-se também que esta pesquisa concorda com o conceito de **Georges**

⁴⁸ Capítulo primeiro desta tese, sobre a categoria irradiação nesta pesquisa, subseção 2.4 Um Diálogo Irradiador: Adorno, Freire, numa Práxis Educacional e Irradiação Teatral Emancipadora, p. 138-141.

Lapassade, de que a investigação:

[...] é a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento, dito científico, do pesquisador. Espera-se dele, finalmente, que ele esteja **em condições de controlar os riscos de distorção** e de **garantir a validade dos dados coletados**. É preciso assegurar-se de **que as palavras do investigado têm valor de verdade**, que expressem de modo preciso, seus pontos de vista acerca da realidade que o circunda, suas convicções, suas atitudes (LAPASSADE, 2005, p.121, grifos nossos).

Vale observar que uma pesquisa carece de estar preocupada em controlar prejuízos que possam incidir “para” e “na” distorção não apenas, na coleta dos dados, nos processos de estudo, leitura e incursão de métodos e técnicas que possam conferir credibilidade acadêmica aos resultados da pesquisa. Afinal, se isso não for motivo de atenção, por certo não se logrará credibilidade aos resultados, tendo em vista a aplicação de processos metodológicos marcados por precisão. Esse caráter de precisão tem a ver com a congruência objetiva de delimitações advindas de um método claro, aliado a relações contingentes com o tipo de pesquisa, o caráter, no caso aqui, de natureza descritiva e sob as previsões de utilização da abordagem qualitativa e demais parâmetros comuns à eleição dos métodos e/ou técnicas.

A respeito desses aspectos, as demais sessões irão prover as adequadas delimitações concernentes às manifestações dessa pesquisa em todas as suas etapas.

3.1. Tipo de Pesquisa: pesquisa documental

As percepções de resultados dos processos analíticos emergem das experiências e inquietações que fomentaram uma incessante busca face às experiências vividas pelos sujeitos implicados no objeto de estudo: a Pedagogia do Teatro sob a caracterização da existência do fenômeno denominado de irradiação, em razão de contribuições do Teatro de Cultura Popular – TCP. Evidentemente, de modo teórico e empírico, inferimos como pesquisador, professor, artista, a marca de uma experiência profissional no teatro e na educação, além de nos preocuparmos com um teatro pedagógico de grupos e sua conexão com um teatro engajado politicamente. Na verdade, uma implicação da arte que transforma a vida humana. Buscou-se empregar nesta pesquisa o que Minayo define ser o objeto das Ciências Sociais, que é:

[...] **Essencialmente qualitativo**. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar por ela. As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e

insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, significados e representações. (MINAYO, 1998, p. 15, grifos nossos).

Nesse sentido, considerando a complexidade e as exigências metodológicas necessárias à construção e à efetivação dessa investigação, a adequação do emprego da **Abordagem Qualitativa**, nessa pesquisa, será delimitada oportunamente, no item: 2.1.1. Portanto, estabelecer o aspecto de características comuns à abordagem qualitativa envolve de modo prévio filiar o tipo de pesquisa à abordagem a qual ela perseguirá em comunhão com os interesses, perspectivas, fragilidades e limites dessa espécie – tipo de pesquisa – que não pode ser generalizada ou confundida como sendo uma técnica. É verdade que a utilização de documentos pode figurar como elemento complementar de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, Pesquisa Ação ou outro tipo de pesquisa. Contudo, desta feita é denominada no campo da metodologia como técnica e não como um tipo de pesquisa.

Outro pormenor indispensável diz respeito ao fato de que a utilização de documentos deverá figurar como tipo, considerando alguns aspectos dentre esses:

- O fato de os documentos poderem ser caracterizados como fontes primárias;
- Outro dado é que os documentos podem jamais ter recebido tratamento em outras pesquisas, e por isso corresponderem a um corpus constituído por inusitude no campo das pesquisas científicas;
- Também, o fato de determinados documentos considerados fontes primárias ainda não terem recebido tratamento condizente com os moldes metodológicos da pesquisa acadêmica, que esteja sendo desenvolvida.

A esse respeito, vale refletir quanto aos esclarecimentos por Moura, a partir da importância do documento numa pesquisa qualitativa:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências humanas e sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (MOURA, 2016, p. 81).

Portanto, a metodologia ganha importância nas palavras de Christine Delory-Momberger (2016, p. 135-143), uma vez que “o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência”. Nesse sentido, o

tempo passa e os vestígios ficam.

É importante situar que nesse estudo optamos pela **Abordagem Qualitativa**, relacionando-a à Pesquisa Documental, tendo em vista as suas singularidades vinculadas aos compromissos que determinam suas características. Isso porque um ou vários documentos podem figurar como elementos secundários em relação aos outros tipos de pesquisas anteriormente mencionadas, de modo que as especificidades dos documentos inerentes aos corpus dos grupos do teatro permitiram a constituição das fontes primárias de onde os dados emergem a partir do marco temporal que compreende o ano de 1976 a 2008. É essencial ser registrado que os documentos ainda não receberam tratamento em uma pesquisa científica e, sobretudo, atrelada ao argumento dessa pesquisa.

Em relação ao ponto de vista quanto à técnica com documentos, vale refletir a respeito da seguinte consideração:

[...] É constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo. (NEVES, 1996, p. 3).

Sobretudo, para que possamos reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social dos grupos de teatro que transformaram as relações de poder da sociedade, primeiramente na recifense e depois no interior do estado de Pernambuco. Essa perspectiva que converge para o fenômeno denominado como irradiação, revelará a colaboração de uma contribuição herdada pelos vários grupos que se dedicaram, e se dedicam a trabalhar com práticas voltadas à transformação do ser humano, seguindo uma tônica engajada. E, por esta razão, investigar documentos relacionados à trajetória deles, sua operacionalidade cênica, compromisso conscientemente com pontos de vistas políticos, sempre a serviço dos processos de humanização, que no Brasil, historicamente, foram vitimados por processo de interdição no âmbito social, assume um significado de nobreza dessa expressão da arte pernambucana.

Cabe esclarecer que a proposta de abordagem qualitativa, a partir da pesquisa documental, tem como “característica a fonte de coleta de dados e está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo no que se denomina de fontes primárias e secundárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS, 2001, p. 174).

Diante de todas as considerações aqui delineadas, é indispensável determinar um conceito sobre o entendimento científico a respeito do que pode ser um DOCUMENTO. Observe-se, então, o que diz que Cellard (2008, p. 296-297):

Definir o documento representa em si um desafio. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história de todas as ciências sociais, foi a que atribuiu maior importância a essa definição [...] Privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado, como documentos ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objeto do cotidiano, elementos folclóricos, etc.[...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo o texto escrito, manuscrito, ou impresso registrado em papel [...].

Conforme o conceito atribuído acima, percebe-se o conceito de documento ampliado, e, como já visto anteriormente, trata-se de todo vestígio do passado que serve como prova e interpretação de fatos, podendo ser textos escritos ou tipos de testemunhos, que estejam registrados em escritos, manuscrito. Ressalta-se aqui que as definições de DOCUMENTO aparecem como objeto do cotidiano, do dia a dia de grupos, sem limitar-se ao material escrito, pois há o entendimento de que documentos é toda e qualquer fonte sem tratamento.

Então, na sessão seguinte, receberá atenção atrelar à Pesquisa Documental com a Abordagem Qualitativa.

3.1.1. *Abordagem Qualitativa*

Após terem sido elucidadas as características da Pesquisa Documental, e, de modo prévio, terem sido dados elementos iniciais a respeito da abordagem qualitativa, entendeu-se a necessidade de ser ampliada a importância da pesquisa filiada à abordagem qualitativa. Para tanto, recorre-se ao ponto de vista concebido por Minayo (2007, p. 22, grifos nossos):

[...] Pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, **com um nível de realidade que não pode ser quantificado**. Ou seja, ela trabalha com **o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes** que corresponde a um espaço mais profundo das **relações dos processos e dos fenômenos** que **não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis**.

Vale ressaltar a necessidade da pesquisa qualitativa nesse estudo, uma vez que essa abordagem intensifica a materialização da interpretação do mundo, conforme o excerto a seguir:

Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalista

diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem, responde a questões particulares. A pesquisa documental atende aos propósitos do pesquisador, no sentido de ser um documento o objeto do estudo proposto e a relevância está exatamente do emprego de documentos em pesquisa muito valorizado. Tal valorização, está relacionada à riqueza de informações que, dos documentos, se pode extrair, além da possibilidade de ampliar o entendimento [...]. (MOURA, 2016, p. 81).

É prudente chamar atenção para o fato de que o marco temporal a que os documentos eleitos para composição do corpus estão ligados é superior a quatro décadas, o que poderia sugerir a necessidade da adoção de uma abordagem quantitativa. No entanto, não seria propício em razão da necessidade de caracterizar o fenômeno correspondente à Pedagogia do Teatro de Grupo, sob a ótica de que ele se configura por uma abrangência constitutiva que pode ser, em caráter inicial, associada a uma alegoria⁴⁹: a Irradiação. Em respeito aos compromissos definidos nessa pesquisa, na fase de sua elaboração, foi desenvolvido um amplo estudo do assento acadêmico do Teatro de Cultura Popular (TCP), ligado ao Movimento de Cultura Popular (MCP), em que ambos são entendidos, no Brasil, como marco de transformação de território.

Apesar desse universo condizente com as vivências de investigadores que se debruçam acerca do teatro e seus movimentos de relação sócio/histórico/político, não se voltaram para a realização de um estudo sobre a natureza singular dos processos vigentes aos grupos de teatro, de modo a identificar a existência de uma pedagogia que lhes sejam peculiar. Fato que amplia o desafio ao qual se lança essa pesquisa.

Imbuídos dessa compreensão, conduzimos nosso estudo através da referida abordagem qualitativa, uma vez que esses pressupostos nos encaminharam a observar com mais acuidade as fontes encontradas nos arquivos dos grupos que foram pesquisados, através dos documentos arquivados nas sedes e nas casas de suas lideranças, tais como estatuto de funcionamento, cartas enviadas, atas de reuniões, programas das peças teatrais realizadas, relatórios emitidos, programas de cursos, oficinas realizadas, projetos emitidos, entrevistas concedidas para jornais, *blog*, *instagrans* e mídias, além de livros, catálogos, *folders*, entre outros.

Essa pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, pela busca desses documentos acima elencados, que foram lidos em sua integralidade e posteriormente realizada a eleição pelos

⁴⁹ Personificação de um princípio, ou de uma ideia abstrata que, no teatro, é realizada por uma personagem revestida de atributos e de propriedades bem definidos (a foice para a Morte, por exemplo). A alegoria é usada, sobretudo nas moralidades e nos mistérios medievais e na dramaturgia barroca (GRYPHIUS). Ela tende a desaparecer com aburguesamento e a antropomorfização da personagem, mas volta nas formas periódicas ou militantes do agit-prop, do expressionismo (WEDEKIND) ou das parábolas Brechtiana (Arturo Ui; Os Sete Pecados Capitais) (PAVIS, 2011, p. 11).

documentos que suscitariam maior efetividade ao estudo, considerando ao argumento da pesquisa, o que exigiu do pesquisador um cuidado especial para com os procedimentos técnicos, além das escolhas das fontes mais importantes para esta investigação, sempre com o intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa.

A **pesquisa qualitativa** é ampla, diversa e diferenciada, “**dela faz parte a obtenção de dados descritivos** mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto” de estudo (NEVES, 1996, p. 1, grifos nossos), elevando significativamente a investigação, e é “frequente que o pesquisador procure entender **os fenômenos**, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos **fenômenos estudados**” (NEVES, 1996, p. 1).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa trabalha com vários **enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos**, no mesmo caminho do pensamento de Graham Gibbs (2009, p. 9), quando afirma que “a pesquisa qualitativa não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa⁵⁰”, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades)”. Nesse sentido, será crível relacionar algumas idiosincrasias. Esse “tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, **explicar fenômenos sociais** ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes” (GIBBS, 2009, p. 8, grifos nossos).

Na questão das características da abordagem de pesquisa qualitativa, concorda-se com Gerhardt e Silveira, quando afirmam que:

As características da pesquisa qualitativa são: **objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar**, precisão das **relações entre o global e o local em determinado fenômeno**; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; **busca de resultados os mais fidedignos possíveis**; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32, grifos nossos).

⁵⁰ A principal influência do Positivismo nas ciências sociais foi **a utilização dos termos de tipo matemático para a compreensão da realidade**. Sua consequência é a apropriação **da linguagem de variáveis** para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação. Os fundamentos da pesquisa quantitativa nas ciências sociais são os próprios princípios clássicos utilizados nas ciências da natureza: **a)** o mundo social opera de acordo com leis causais; **b)** o alicerce da ciência é a observação sensorial; **c)** a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. Estas duas ordens se correlacionam para **fornecer generalizações e regularidades**; **d)** o que é real são os dados brutos; valores e crenças são dados subjetivos que só podem ser compreendidos através dos primeiros. No cerne da defesa do método quantitativo enquanto suficiente para explicarmos a realidade social está a questão da objetividade. Para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros. A linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade. **Os positivistas atribuem à imaturidade das ciências sociais sua incapacidade de prever e determinar a ação humana.** (MINAYO, 2011, p. 23, grifos nossos).

Portanto, muitos são os pontos de convergência entre a abordagem da metodologia qualitativa e o objeto de estudo aqui desenvolvido, porém o pesquisador tem consciência dos problemas que ocorreram e que poderão vir a ocorrer, como nos argumentos de Gerhardt e Silveira:

Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns **limites e riscos da pesquisa qualitativa**, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que **a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado**, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; **certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo**; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), grifos nossos.

A afirmação de que “as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior da escola” entendanda-se neste universo, tanto a escola formal, como a escola não formal (FINO, 2007, p. 7), fez utilizar esse tipo de metodologia nesta pesquisa, uma vez que os grupos de teatro que aqui foram estudados desenvolvem um trabalho de arte/educação, no sentido da escola **não formal**. Em relação a isso, é importante determinar que, hoje, existem leis determinadas como política pública em educação formal no Brasil⁵¹ voltada à educação básica, à formação inicial em nível de universidade e ao curso de licenciatura em teatro⁵², que permitem a introdução do teatro como objeto legítimo para um modelo de estudo, que vem sendo desenvolvido paulatinamente em escolas públicas e particulares.

Como já definido acima, a concepção da pesquisa aliada à teoria e aos métodos considera, sobremaneira, a abordagem qualitativa, vinculando-os aos processos comuns à Pesquisa documental, com base na análise de documentos dos Grupos de Teatro de Pernambuco, filiados à observância dos valores atinentes ao MCP/TCP. Vale salientar que, em outros aspectos, os dois MCP e o TCP correspondem, portanto, cada um deles consolidados no âmbito científico. Em razão disso, é possível adiantar que a análise de documentos, bem como a abordagem qualitativa, permite a eleição do uso de técnicas importantes a serviço de outros tipos de pesquisa, como o **estudo de caso** e a **pesquisa ação**. É importante esclarecer que **a análise de documentos** serve especialmente para desvelar o passado, mas também o presente, dando compreensão da conjuntura histórica, social e cultural

⁵¹ A Educação que tem seu exercício pleno nas escolas e que são oficializadas e sacramentadas como política de educação dos governos federais, estaduais e municipais.

⁵² Em Pernambuco tem oficializado o Curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

de uma comunidade em dado período de tempo, do ontem e do hoje, esclarecendo hábitos, costumes, tradições, comportamentos e ideologias.

Esse panorama é fértil à utilização do Tipo de Pesquisa ou de sua característica complementar à constituição de informações adicionais e claras, essenciais ao cumprimento dos objetivos de outro tipo de pesquisa. Nesses casos, a análise de documentos pode inclusive se tornar uma técnica documental, sempre que o documento desempenhe papel central enquanto dado primário, ou seja, são identificados em fonte (s) primária (s), que já tenha recebido lugar em outras pesquisas sob um argumento que carece ser revisitado e ou submetido um documento ou vários deles, compondo inclusive, um corpus de análise. Isso posto, permite-se, assim, a delimitação de um argumento válido que norteia o processo investigativo. A esse pormenor, figuram lugar especial: **o problema, a questão central e o objetivo geral da pesquisa**, bem como, **as questões norteadoras e os objetivos específicos**, como ocorreu nessa pesquisa.

Nessa Perspectiva, vale colocar em destaque a afirmação feita por Minayo, quando estabelece o caminho da metodologia aliando à prática e à realidade:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central **no interior das teorias e está sempre referida a elas**. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de **pensar a metodologia como** a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. (MINAYO, 2001, p. 16, grifos nossos).

O papel do pesquisador é a sua força na dinâmica para escolha da metodologia. Mas, faz-se necessário esclarecer que a metodologia é, na verdade, determinada pelo recorte da pesquisa e seus objetivos, podemos afirmar que a natureza da pesquisa já pressupõe seu método. Todavia, embora uma determinada pesquisa tenda sempre para um lado do que para outro, é importante salientar que a teoria e a empiria sempre terão o mínimo de complementaridade. No geral, um método acaba complementando o outro e juntos formam uma metodologia mais sólida.

3.1.2. *O caráter Descritivo*

Nesta subseção, busca-se uma curta conceituação dos aspectos e características de como fora delineado o desenho dessa pesquisa de natureza descritiva e, que visa identificar fatores e suas relações com a ocorrência de fenômenos, que tem por finalidade explicar a razão das coisas, com foco nas descrições da idiossincrasia do sujeito ou população a ser

estudada. “Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo” [...] “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” [...] (GIL, 2008, p. 28).

Nesse contexto, a pesquisa descritiva emerge do propósito do objetivo geral dessa investigação e se aproxima da pesquisa explicativa e exploratória, como no excerto de Gil:

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2008, p. 28).

Portanto, esta pesquisa de doutoramento careceu de **compreender quais são as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco**. Sobretudo identificar **quais irradiações** e o fenômeno da irradiação nos discursos dos grupos de teatro do Estado de Pernambuco. Nesse sentido, já se percebe a necessidade de identificar os elementos que corroboram ou que favorecem para o acontecimento do fenômeno, descrevendo e explicando. Nesse contexto, “o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Segundo Gil (2008, p. 43), uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” [...] (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 35).

Entendemos que é de suma importância o método explicativo e, de acordo com Gil, “pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos”. Isso não quer dizer que as “pesquisas exploratórias e descritivas tenham menos valor, porque quase sempre constituem etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas” [...] (GIL, 2008, p. 28-29).

Nessa perspectiva, considerando os compromissos dessa investigação, é relevante afirmar que a pesquisa descritiva condição desse trabalho, atrela-se à pesquisa exploratória, uma vez que buscou-se os documentos, fez-se a leitura flutuante, tratou-se os documentos, a partir dessa exploração científica e do método explicativo e descritivo, dentro da abordagem qualitativa:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais

precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (GIL, 2008, p. 27).

Em continuação da Metodologia da pesquisa, na próxima subseção se estabelecem as condições necessárias para o método de Coleta de Dados da pesquisa, nas quais será atribuída atenção às técnicas empregadas na organização dos dados coletados, que figuram nas sessões que compõem o Marco Analítico, em que se forjou o caráter descritivo com vistas aos processos argumentativos.

3.2. Método de Coleta de Dados

A partir da delimitação do objeto de estudo, como tem sido razão para esclarecimentos no decorrer das sessões em que a metodologia está delineada para que a pesquisa realizada possa ser compreendida no que concerne aos métodos utilizados. Nessa sessão será atribuída atenção ao emprego de técnicas empregadas para a organização dos dados coletados, que figuram nas sessões que compõem o Marco Analítico, em que se deu atenção ao caráter descritivo com vistas aos processos argumentativos, que dão visibilidade a elementos que são férteis aos processos analíticos e de discussão com base na teoria condizente ao conceito epistemológico.

Com isso esclarecido, deve-se entender o papel da identificação do uso de técnicas para apresentar os dados. Com isso em mente, cabe registrar que quadros foram elaborados a partir da seguinte sequência:

- A leitura dos textos que formam o corpus⁵³ definido para a análise;
- O reconhecimento de trechos nos textos dos documentos que, por sua vez, pertencem a 04 (quatro) grupos;
- Cada documento foi submetido a processos de leitura, que perfizeram um total de 04 (quatro) leituras para cada documento e relativo a cada grupo;
- Em virtude dos processos de leitura, foram reconhecidos **segmentos dos textos**,

⁵³ Etimologicamente, a palavra corpus, em latim, quer dizer corpo. Empregada para indicar a junção de partes, a expressão se tornou corrente no âmbito da cultura latina. No campo do Direito Romano, corpus se consagrou para designar a idéia de conjunto. A formulação latina corpus civitatis (o conjunto dos cidadãos) mostra a expressão corpus como designativo de conjunto. Na AD, o corpus ocupa uma posição central. MARQUEZAN, Reinoldo. A Constituição do Corpus de Pesquisa. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009, Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 11 jun. 2022.

denominados **parágrafos**;

- Em parágrafos presentes em cada texto, **nos parágrafos** foram identificados “**trechos**” eleitos por evidenciarem de modo “**explícito**”⁵⁴ e o “**implícito**”⁵⁵ aos preceitos da Análise de Discurso, seguindo a ótica elaborada por Pêcheux (1988);
- A partir dos recortes, foi elaborado um inventário composto por trechos, associando-os aos parágrafos dos textos, presentes em cada documento do corpus analisado;
- Dessa maneira, foi definida a construção de **quadros** que viessem assumir o **caráter descritivo** e, posteriormente, **quadros** para suscitar a **análise dos dados** recortados.

Cabe, portanto, registrar que os procedimentos propostos por Michel Pêcheux para que seja possível proceder a análise, denominada de Análise de Discurso, e para a Organização da Análise foram considerados. Em relação a esses procedimentos, registre-se: organizar, recortar, distribuir, identificar, ordenar e repetir em níveis, estabelecendo séries, fazendo a distinção do que é importante e descrevendo as relações, que cumpre então o papel de método e técnica dos recortes feitos nos textos, que são postos em evidência dos quadros descritivos e analíticos suscetíveis à discussão.

Nessa perspectiva, foi feita a análise dos documentos constitutivos do corpus correspondente a 04 (quatro) grupos de teatro de Pernambuco, sendo 02 (duas) vozes do passado e 02 (duas) vozes do presente. A partir do material coletado, seguiram-se as diretrizes de Michel Foucault (2002, p. 2): “**organizar, recortar, distribuir, identificar, ordenar e repetir em níveis, estabelecendo séries, fazendo a distinção do que é importante e descrevendo as relações**”. E, para conceituar a análise documental, a partir da Análise de Discurso, valemo-nos das ideias de Pêcheux para realizar o trabalho da **análise do corpus**:

Sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise e com a ambição de abrir uma fissura teórica bem como fornecer às ciências sociais um instrumento científico, Pêcheux concebe seu projeto teórico criticando as insuficiências do método não linguístico da análise do conteúdo vigente nas ciências humanas e inaugura seu objeto teórico, o discurso, conjugando questões sobre a língua, a história e o sujeito. Segundo Pêcheux, **uma teoria do discurso não pode de forma alguma** substituir uma teoria da ideologia, nem substituir uma teoria do inconsciente, mas **intervir no campo dessas teorias**. (BRITO, 1982, p. 543).

⁵⁴ Vimos fazendo referência à fala em seu dizer e não dizer. O que não é falado e nem dito está implícito. O implícito é o elemento especulativo reflexivo que articula o pensamento e a linguagem e simultaneamente a interpretação na fala em vista do entendimento no diálogo sobre a coisa em questão (ROXO, 2010, p. 72-73).

⁵⁵ O que está expresso, explícito no texto tem a ver com o não dizer, aquilo que está implícito, pois “[...] sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2013, p. 82). O não dizer, ou seja, o implícito pode ser distinguido de duas formas: o pressuposto e o subentendido. O primeiro está inscrito, veiculado pelo enunciado, não-dito, mas presente. Já o subentendido encontra-se abaixo da superfície textual e, portanto, depende do contexto para constituir sentido (ORLANDI, 2013, p. 83).

Tendo em vista esses critérios de organização dos dados, é importante considerar que os processos de leitura de cada DOCUMENTO, sob uma ótica discursiva, envolve **um campo multidisciplinar**, no qual diferentes linhas de trabalho acadêmico apresentam legados significativos aos processos analíticos, instituídos como Educação, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Artes. Já que esse diálogo é fértil e concede a concepção da investigação atrelada à Abordagem Qualitativa, confere-se à Pesquisa Documental um plano de análise teórica que amplia as possibilidades comuns ao método e técnica de Análise do Discurso, empregadas na organização dos dados, e, claro, nas etapas descritivas e analíticas.

É importante lembrar que a organização dos dados mantém uma relação contingente com o método de coleta dos dados. Ambos consideraram identificar o caráter de essencialidade pertinente à cultura tipificada **em rotinas inerentes aos grupos de teatro**, permitindo, por conseguinte, definir as ações desses grupos como tendo um elemento comum. Por sua vez, os processos realizados permitiram estabelecer elementos, que tornaram os grupos interligados por elementos comuns. Em face disso, tornou-se possível investigar **a regularidade de uma pedagogia de grupo**. E ela, por sua vez, essa regularidade pela identificação de elementos explícitos ou implícitos que puderam ser relacionados ao Movimento do Teatro de Cultura Popular. Em razão dessa frequência dos elementos identificados em face dos processos legitimados pelo TCP, emerge o fenômeno denominado como sendo “irradiação”. Razão para os processos analíticos e de discussão que apregoa o caráter comprobatório de sua existência.

Outro processo que converge para os processos de organização dos dados foi investigar as relações **nos documentos** para determinar a presença dos **discursos manifestos** ou **tácitos**, ou seja, explícitos ou implícitos. Além disso, determinar elementos que permitam identificar trechos, que figuram como alusões, vinculando-os a processos interpretativos. E isso requer uma busca de **categorizá-los** como exemplos de “**ditos**”, “**interditos**” e **silenciamentos**, conforme a ótica de Pêcheux (2014).

Com efeito, a organização dos dados, considerou as relações com as teorias eleitas para dar sustentação aos processos de argumentação nas etapas analíticas, sem perder de vista o papel da cultura teatral que é propagada pelo pensamento do TCP/MCP. Essa interferência resultou nos esforços analíticos que defenderam a ocorrência e existência do fenômeno denominado nesta pesquisa como irradiação. A percepção, nesse sentido, permite aludir ao posicionamento registrado em Fino (2003), quando diz que só se explicam as ações humanas de maneira inteligível se se compreende em que perspectivas culturais elas se fundamentam,

especialmente por serem mais familiares, corroborado por Constâncio (2015).

A partir do universo dos documentos é que se deram os processos de organização que culminou no referido estudo, dado o significado assumido pelo objeto de pesquisa, o TCP, enquanto gerador de irradiação. E por, essa razão, é forjada uma pedagogia de teatro de grupo, defendida nesse trabalho de tese. Para tanto, buscou-se a importância dos processos metodológicos que incluem “simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento, (as técnicas) e, a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade)” (MINAYO, 2013, p. 14).

3.3. Método de Organização dos Dados

Para conferir compreensão aos processos de recolhimento e organização dos dados, registre-se que houve o **recolhimento de detalhes, de informações, de pontos de vista, de expectativas cuja evidência se pode constatar nos processos de leitura dos documentos** pertinentes à autoria de membros dos grupos teatrais. Foi definido um período histórico que compreende: 1976 a 2022. Esse percurso histórico diz respeito ao nascimento, atuação e desativação de muitos dos grupos pesquisados, fato que aumenta a responsabilidade de ser caracterizada a importância das contribuições de cada grupo, assim como da pedagogia de grupo instituída a partir dos legados do TCP, especialmente considerando o panorama desafiador dos processos históricos pelos quais o Brasil estava submetido à época, quando da vigência do governo militar. Portanto, a **categorização** do teatro de grupo, podendo ser constituído por uma pedagogia que desencadeava o fenômeno denominado como irradiação ou irradiações subjacentes ao TCP, permitirá a apreciação de **um modo particular** ao movimento teatral, **no tocante às suas ações**, que corresponde **à obra de arte, à alfabetização dos sentidos**; à alfabetização políticas e à existência de estéticas específicas, com vistas ao posicionamento filosófico do TCP e dos grupos por ele direcionados.

Para os processos relacionados à **categorização**, que **organizou a análise**, definiram-se as Dimensões Pedagógicas que emergem da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, encontradas na pesquisa de mestrado (CONSTÂNCIO, 2015) conduzida filosoficamente à constatação da Pedagogia do Teatro de Grupos, o que permite reportar a Práxis da Educação **não formal**, imbricada com as ações que permearam o universo dos grupos teatrais aqui pesquisados. Nesse contexto, configuram-se as **Dimensões Pedagógicas** como fundamentais, correspondentes ao TCP, sendo elas: **Educativo, Político e do Estético**, a partir de sua

indissociabilidade. Por conta dessa pesquisa, que soa como antecedente, figura nessa tese uma fundamentação que parte das teorias em Paulo Freire e Adorno e emergem como categorização de análise, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Categorização da Própria Tese

EDUCATIVO	POLÍTICO	ESTÉTICO
Autonomia	Emancipação	Pluralidade
Dialógica	Conscientização	Dialético/ Brechtiano
Esperançar	Desbarbarização	Interterritorialidade
	Engajamento	

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Com esse primeiro modelo de organização, foi dado prosseguimento ao processo de investigação, dentro de um universo majoritário do teatro de grupos em Pernambuco. Isso posto, foram utilizados documentos de **04 (quatro) grupos de teatro, são eles:**

- THBF – Teatro Hermilo Borba Filho
- TPA – TTTTrês Produções Artísticas
- CCGA – Centro de Criação Galpão das Artes
- TR – Teatro de Retalhos

Desses grupos, elegeram-se documentos que representam possibilidades de apreensão quanto às rotinas formativas, correspondentes ao fazer do teatro em contextos que merecem ser identificados, caracterizados com vistas ao reconhecimento da existência de uma pedagogia que singulariza, por conseguinte, a existência de uma pedagogia do teatro de grupo. Além desses argumentos, buscou-se relacionar essa pedagogia aos pressupostos inerentes ao Movimento de Cultura Popular – MCP, e desta feita, significar as relações a partir dele, para determinar as apropriações comprováveis no Teatro de Cultura Popular – TCP.

É importante chamar atenção ao fato de que tanto o MCP quanto o TCP, a priori, estão identificados com a proposição e construção de um teatro **engajado**⁵⁶ e disseminador de

⁵⁶ A arte **Engajada** tem um papel contestador na sociedade, desafia o poder constituído. O teatro engajado é um **teatro com temas críticos a questões sociais, políticas e culturais**. Para Paulo Freire, uma pedagogia engajada é uma pedagogia “problematizadora”, que propõe não apenas uma visão crítica da realidade, mas um engajamento que se articule para a transformação dela (NILO, 2016, p. 1).

pontos de vista, cuja filosofia operacional é de cunho **emancipador**⁵⁷. Estes elementos assumem o papel de princípios para as ações dos movimentos teatrais, concernente ao entrelace, que apropria e suas rotinas. Com efeito, as motivações do movimento de teatro de grupos. E essa busca levou a delinear as características presentes nos documentos desses grupos, que assinalam para a existência de particularidades, que tornam cada DOCUMENTO dos quatro grupos escolhidos uma fonte fértil à determinação de requerer o reconhecimento, definição das produções dos espetáculos, assim como os processos envolvidos para a montagem de cada espetáculo, marcado por assumir pontos de vista de embate e tensões favoráveis ao caráter engajado, visando desencadear processos emancipatórios ao longo de suas trajetórias. Evidentemente que essas constatações fazem parte dos processos de leitura em cada documento produzido pelos grupos. Vale ressaltar que há documentos de autoria da imprensa que notabiliza as atividades laborais e os processos criativos pertinentes às produções teatrais e, também, o percurso, a trajetória definida para instituir os espetáculos teatrais, e, obviamente, os demais processos envolvidos com esse propósito, situando uma pedagogia “suigeneris”.

Com o intuito de deixar visível suas experiências, a partir de um posicionamento engajado, o Teatro de Grupos se caracteriza, também, por produzir uma ação teatral emancipadora. A organização dos dados celebra a ação de grupos de teatro em Pernambuco. Essa pesquisa não tem o compromisso de demonstrar todos os grupos de teatro que existiram ao longo dos anos do século XX e XXI. Apesar disso, **a mostra**, que dá materialidade aos processos analíticos aqui observados sob o processo de organização, pode ser abaixo acessado no quadro 02 (dois), onde são determinado os principais grupos que apareceram durante os 04 (**quatro**) anos em que essa pesquisa foi desenvolvida, a partir do estudo de documentos, **internet, jornais, arquivos dos grupos pesquisados**. Esse percurso de estudo dos documentos resultou na determinação de processos, em que os grupos foram congregados utilizando o seguinte critério:

⁵⁷ “Os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolveram uma teoria que procurou desvelar e romper com as estruturas opressivas, objetivando contribuir para **a emancipação** humana e com a mudança social, na medida em que realiza uma análise crítica das relações sociais, superando os ditames da racionalidade positivista que sujeitava a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais. Seus representantes argumentavam a favor do pensamento dialético, como pensamento crítico que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo melhor”. [...] No Brasil, a partir dos finais dos anos de 1950, a educação, e particularmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formula as bases da educação libertadora como um paradigma que influencia o campo do currículo. A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades **para a emancipação humana a serviço da transformação social** (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 15).

- ligados ao passado, que não existem mais; e
- ligados ao presente, que estão na ativa.

Quadro 2 – Teatro de grupo – séculos XX E XXI

VOZES DO PASSADO	VOZES DO PRESENTE
Grupo Gente Nossa / Recife	Teatro Experimental de Arte (TEA) / Caruaru
Teatro de Amadores de Pernambuco (TAP) / Recife	Grupo Feira de Teatro Popular / Caruaru
Grupo Infantil de Comédias / Recife	Grupo da Gente (Grudage) / Cabo de Santo Agostinho
Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP) / Recife	Grupo Totem / Recife
Teatro Pernambucano / Recife	Teatro Mustardinha & Companhia (Teamu) / Recife
Teatro Universitário de Pernambuco (TUP) / Recife	Teatro Popular de Arte (TPA) / Petrolina
Teatro de Amadores de Caruaru (TAC) / Caruaru	Grupo de Teatro Arte-em-Cena / Caruaru
Teatro Adolescente do Recife (TARE) / Recife	Mão Molenga Teatro de Bonecos / Recife
Teatro de Estudantes Israelitas de Pernambuco (TEIP) / Recife	Foco III do Coliseu / Olinda
Teatro Popular do Nordeste (TPN) / Recife	Companhia de Eventos Lionarte / Limoeiro
Teatro de Cultura Popular (TCP) / Recife	Grupo Arteiros / Olinda
Grupo Construção / Recife	Cia. Máscaras de Teatro / Recife
Teatro da Criança do Recife / Recife	Tropa do Balaco Baco / Arcoverde
Teatro da Universidade Católica de Pernambuco (Tucap) / Recife	Cia. de Teatro Popular de Camaragibe / Camaragibe
Grupo de Teatro Vivencial / Olinda	Centro de Criação Galpão das Artes / Limoeiro
Mamulengo Só-Riso / Olinda	Grupo de Teatro João Teimoso / Recife
Teatro Experimental de Olinda (TEO) / Olinda	Grupo Teatral Ariano Suassuna / Igarassu
Teatro Hermilo Borba Filho (THBF) / Olinda	Grupo de Teatro Popular Loucos e Oprimidos da Maciel / Recife
Teatro Assimétrico do Recife (TARE) / Recife	Coletivo Angu de Teatro / Recife
Grupo de Teatro Bandepe / Recife	Cia. Fiandeiros de Teatro / Recife
Grupo de Teatro Paulo Autran / Petrolina	Cia. 2 Em Cena de Teatro, Circo e Dança / Recife
TTTrês Produções Artísticas / Jaboatão dos Guararapes	Grupo Magiluth / Recife
Equipe Teatral de Arcoverde (Etearc) / Arcoverde	Trup Errante / Petrolina
Grupo Ponta de Rua / Olinda	Cia. Biruta de Teatro / Petrolina
Grupo Teimosinho / Recife	Teatro de Retalhos / Arcoverde

Grupo de Teatro Popular Vem Cá, Vem Vê / Recife	Dig D'Improvizzo / Recife
Teatro Universitário Boca Aberta (Tuba) / Recife	Grupo Matraca de Teatro / Jaboatão dos Guararapes
Ilusionistas Corporação Artística / Recife	Doutores da Alegria Recife / Recife
Haja Teatro / Recife	Cia. Experimental de Teatro / Vitória de Santo Antão
Teatro Popular dos Coelhoos / Recife	O Poste Soluções Luminosas / Recife
Grupo Cênico Arteatro / Recife	Teatro de Fronteira / Recife
Cia. Teatro de Seraphim / Recife	Grupo São Gens de Teatro / Recife
Cia. Théspris de Repertório / Recife	Teatro do Amanhã / Recife
Grupo Chegou Maria Prêa! / Recife	Teatro Miçanga / Recife
Loucas de Pedra Lilás / Recife	Violetas da Aurora / Recife

Fontes: FERRAZ, Leidson; et al. *Memórias da Cena Pernambucana* – Vols. 1-4; arquivos em pastas dos grupos filiados à Federação de Teatro de Pernambuco (Feteape); e acervos pessoais de José Manoel Sobrinho e Leidson Ferraz.

Ao longo do século XX e nos primeiros 20 anos do século XXI, o Brasil produziu diversos grupos de teatro – amadores, profissionais, teatro de rua, engajados e emancipadores –, que têm suas histórias cravadas na memória do tempo e chegam através das vozes do passado, resistindo a processos, que fazem parte dos processos denominados como silenciamentos. E, eles receberão atenção nas etapas de análise. Há, portanto, marcas dos processos vividos, cujos vestígios puderam ser identificados em suas narrativas, inerentes aos documentos analisados. E isso é uma evidência de que essa pesquisa também acaba por reconstruir a memória desses coletivos.

Dos muitos **grupos do passado e do presente** do Estado de Pernambuco, optou-se por um recorte de **04 (quatro) grupos de teatro**. Esse processo foi realizado atrelado aos seguintes critérios de escolha:

- trabalhar com **02 (dois) grupos do passado** que estivessem desativados;
- trabalhar com **02 (dois) grupos do presente** que estivessem **atuantes**.
- Cabe estabelecer uma observação quanto aos (02) dois últimos grupos:
- **01 (um) grupo** deveria ser de jovens que pudessem estar imbuídos com as novas tecnologias da contemporaneidade⁵⁸. Desde que pudessem evidenciar “**as vozes do passado e**

⁵⁸ O Grupo Retalhos, o mais jovem dos quatro grupos escolhidos para a presente pesquisa, está inserido dentro das novas tecnologias. Apresenta-se com Site, Blog, mostrando-se com habilidades e domínio das mesmas, usando-a a favor do grupo. Todo material produzido, a partir de seus espetáculos, figurinos, projetos, fotos, filmes, filmagens, podcast, além de todas as mídias sociais, são guardados enquanto memória e disponível para todos. “Sem dúvida, a evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como formas sociais e organização econômica. Assim, as mudanças

do presente⁵⁹”. E está constatação é vinculada à determinação de seus discursos.

Ainda como critério de escolha entre os vários grupos, acrescentam-se os que fossem representantes dessa forma de viver e fazer do teatro de grupo, a priori que tivessem recebido contribuições do Teatro de Cultura Popular no fazer educativo, político, estético e indissociável, de forma consciente ou inconsciente; justificava-se, ainda, pela pertinência de seus trabalhos, que vão além do fazer teatral, mas que buscaram e buscam um teatro que pensasse e que pense o homem de seu tempo, comprometido com a sua realidade, preocupado com a fragilidade humana.

Nesse contexto, tornou-se um critério primordial para a escolha dos grupos, os que estivessem comprometidos com a sua comunidade através da alfabetização dos sentidos, elevando o pensamento cultural e artístico do coletivo, não só para dentro de seu grupo, inclusive para outros coletivos em seus territórios e em outras comunidades, com a preocupação de refletir no contexto crítico de suas práticas, na forma libertária, utópica, transformadora, dialógica, engajada e emancipatória. Portanto, a metodologia utilizada foi capaz de se efetivar com base nas leituras de cunho analítico das documentações que fizeram parte do corpus de análise. É prudente lembrar que os documentos fazem parte dos grupos teatrais de Pernambuco que são coletivos. E eles, ao longo de suas existências, seja para os grupos do passado ou para os grupos que constroem o seu presente - todos os documentos que figuraram para a determinação do corpus mantém relação indissociável com o TCP, e isso envolve também o MCP.

Com base nas ponderações a respeito dos ditames de métodos ou técnicas para o trabalho com documentos, convém registrar que a metodologia requer uma delimitação de um corpus de análise a respeito dela, o que será posto em evidência o quadro a seguir.

No caso dessa pesquisa, os grupos de teatro, frente aos movimentos que realizaram ao longo de sua trajetória em favor da existência de uma pedagogia de grupo, irão ocupar um lugar nas diferentes etapas **descritivas da pesquisa**, que irão, por sua vez, permitir **as etapas de análise dos dados** a partir das **categorias definidas**, que são resultado **da leitura, reflexão e estudo delas a partir do preceito epistemológico e teórico**. Esclarecidos esses aspectos, então serão identificados os grupos de teatro que irão figurar como protagonistas dos processos de análise para os quais concorre a utilização da metodologia e, claro, da técnica a ser utilizada.

introduzidas em nosso padrão de sociabilidade, faz com que a relação dos indivíduos e da sociedade sofra alterações consideráveis e, agem sobre todos os domínios da atividade humana” (ROSA, 2018, p. 4).

⁵⁹ É digno de nota que o fator temporal nesse sentido, comum ao tempo e ao espaço, não se configurariam como limitados por ele.

Quadro 3 – Grupos Estudados

GRUPOS ESTUDADOS	CIDADE	NASCIMENTO	MORTE
Teatro Hermilo Borba Filho	Olinda	1976	1980
TTTrês Produções Artísticas	Jaboatão dos Guararapes	1979	2005
Centro de Criação Galpão das Artes	Limoeiro	2000	-
Teatro Retalhos	Arcoverde	2008	-

Fonte: Arquivos Pessoais das lideranças dos Grupos Estudados.

Com base nessa organização, deu-se a caracterização dos grupos escolhidos para este estudo. No quadro acima, podemos observar o primeiro grupo: o **Teatro Hermilo Borba Filho (THBF)**, que teve suas atividades principiadas na cidade de Olinda, no ano de 1976 e finalizadas em 1980, período de grande repressão após o golpe militar de 1964. Na contramão de todo autoritarismo, surgiram muitos grupos, principalmente os amadores, que se fortaleceram enquanto movimento e passaram a ser uma grande resistência ao sistema autocrático imposto.

Nessa perspectiva, o THBF, liderado por Marcus Siqueira, esteve a frente de um movimento, com papel preponderante na luta pela liberdade, e que, através de sua arte, buscou a conscientização e a formação intelectual e profissional de seu grupo, como da comunidade, com posicionamento político forte, através de suas montagens emblemáticas e de seus posicionamentos diante do estado catastrófico em que o país fora levado, reverberando numa ação contundente deste grupo em suas ações culturais, a partir do educativo para o teatro, ensinando-se e ensinando através de uma escola de teatro, amadurecendo a sua estética teatral com a pesquisa, a partir de Bertolt de Brecht, conduzindo o trabalho estético do coletivo.

O THBF, localizado na Rua 15 de Novembro, no Varadouro, em Olinda, recebe uma concessão de um imóvel, onde se instala com espaço cênico, um espaço de criação. Ali, começa a ser ensaiada a história do grupo. Surge através de seus participantes (alunos) a peça *Rato Não Sabe Escrever... Telefona*, texto para o público infantil, de Armando Coelho Neto. Após a oficialização de fundação do grupo, o espaço tornou-se comunitário para os artistas ligados ao coletivo, conforme o excerto:

Há integrantes que moram no casarão e outros que são visitantes. Todos, sem exceção, não apenas participam das atividades formativas ou artísticas como também são responsáveis pela manutenção e limpeza do espaço e pela divulgação de espetáculos. É uma comunidade que se pretende independente em todos os setores da criação teatral, inclusive em relação à dramaturgia a ser encenada. O principal

motivo dessa empreitada é a profissionalização permanente de sua trupe, acompanhada de rigoroso esquema de formação intelectual [...]. Para tanto, não era permitido participar de outros grupos de teatro, nem mesmo ter amizades fora do próprio círculo do grupo. Alguns dos componentes reagem a essas restrições. (ITAÚ CULTURAL, 2022).

O Grupo teve uma vida curta, quatro anos de atividades, mas de intensa ebulição para a cidade de Olinda, como para Recife e para o Estado de Pernambuco, pois de todos os lugares do Estado apareciam alunos para participar daquela utopia, o que contribuiu para a efetividade de seu educativo, de suas políticas e estética.

No pequeno tempo de sua existência, mas bastante produtivo, o THBF deixou marcas profundas para história do teatro brasileiro, com espetáculos profundos e ações culturais engajadas e transformadoras, como os espetáculos: Rato Não Sabe Escrever... Telefona, O Diário de Um Louco, Morte e Vida Severina, A Onça Mafalda e o Bode Militão, Pedro Mico, A Incelença, Auto da Compadecida, O Vôo Dos Pássaros Selvagens, Pluft: O Fantasma, O Santo Inquérito, Os Fuzis da Senhora Carrar, Um Grito Parado No Ar, O Amor do Não, Murro em Ponta de Faca (FERRAZ et al., 2005, p. 39-40).

Um ano antes da morte do Teatro Hermilo Borba Filho nasce o **segundo grupo**, na cidade do Jaboatão dos Guararapes, bairro de Prazeres, denominado **Grupo de Teatro TTTrês Produções Artísticas (TPA)**, liderado por José Manoel Sobrinho, de 1979 a 1997, que realizou trabalhos muito importantes durante a sua existência: um teatro voltado para as periferias, como para o interior do Estado de Pernambuco. Foi reconhecido por sua estética, pela construção de uma pesquisa voltada para as crianças, sedimentando uma formação do ator para essa linguagem do teatro, além de ter investido formação, tempo e muitas reflexões numa política cultural para o Estado de Pernambuco, de forma que esse seguimento da arte recebesse a valorização merecida. Lutou conjuntamente para o fortalecimento dos Grupos de Teatro Amadores no Brasil, aliando-se às entidades, como a Associação dos Grupos Teatral do Jaboatão (ASTEJ), a Federação de Teatro Amador de Pernambuco (FETEAPE), a Confederação Nacional de Teatro Amador (CONFENATA), entre outras. Criou diversas atividades e projetos educativos para cidade de Jaboatão dos Guararapes, para o Recife e para o Interior do Estado.

A TTTrês Produções Artísticas esteve constantemente envolvida em circuitos de teatro pelas periferias e projetos de interiorização. Criou projetos, como mostras de teatro, festivais, palestras, seminários, reuniões, cursos, oficinas, criação de biblioteca para atender a comunidade pobre onde o grupo esteve inserido. As ações eram educativas de forma estruturadora, proporcionando o ensino e aprendizagem do teatro, não só para o seu coletivo,

mas para outros coletivos e indivíduos. Um grupo que trilhou mais de 20 anos de trabalho e esteve no combate ativo nos últimos seis anos da ditadura militar. Driblou a censura, lutou pelas diretas já, trabalhou efetivamente na construção da Carta Magna de 1988. Esteve engajado nas problemáticas de sua realidade, e foi nessa configuração que, ao longo de sua existência ativa, formou uma legião de artistas pelo educativo, pelo político e pelo estético.

O Grupo, durante os mais de seus 20 anos de existência, produziu mais de quinze espetáculos, além das muitas ações culturais. Dentre os muitos espetáculos destacamos: A Bomba; O Inquérito I; O Espelho Mágico do Bruxo Jurubeba; Os Cegos; O Inquérito II; Nasce um Homem Sem Cor; Trupizupe, o Raio da Silibrina; Lampião, O Rei do Cangão; Como a Lua; Opereta Para Os Mais Pequenos; Avoar; Anjos de Guarda; Com Panos e Lendas; Seltrap; As Incríveis Aventuras do Barão Langsdorff; além, dos espetáculos que foram remontados: Como a Lua e Avoar (FERRAZ et al., 2005, p. 5).

Os dois grupos teatrais acima são denominados de vozes do passado, mas que chegam ao presente pelo Patrimônio da Memória Social e Cultural, na forma imaterial e material. Na perspectiva do presente, buscamos dois outros grupos do interior do Estado e, como já argumentamos no capítulo primeiro, os grupos de teatro dos anos 2000 aparecem com uma nova configuração: ainda mais organizados e preparados para as novas tecnologias, porém, com tônicas voltadas ao ser humano e para a pesquisa artística, em busca de sua estética, como maneira de sobrevivência e de se relacionar com a comunidade, criando um educativo onde transmitem seus conhecimentos e suas pesquisas e suas propostas de políticas.

Nessa trilha, buscamos para esse estudo, da cidade do interior no Estado de Pernambuco, agreste setentrional, município de Limoeiro, localizado a 87 km do Recife, o Grupo Galpão das Artes, fundado em 2000 e que continua seus trabalhos até os dias de hoje, liderado por Fábio André Andrade da Silva. Efetivou-se como teatro de grupo, tendo um trabalhado notadamente respeitado, pois se estabeleceu como escola não formal, cuidando da área de formação dos artistas locais e do próprio grupo, além de realização de um trabalho de arte/educação, articulando a política cultural da região, e de se dedicar à pesquisa estética do teatro popular, estabelecendo conexões com estética armorial, através dos brinquedos populares, a exemplo do Mané Gostoso⁶⁰.

O Terceiro grupo é o coletivo **Centro de Criação Galpão das Artes**, que surge da

⁶⁰ Vive em Caruaru o inventor de um dos brinquedos que mais representam a cultura popular nordestina, o Mané Gostoso. O marceneiro Otávio José, 79 anos, criou o famoso boneco, que tem pernas e braços movimentados por meio de cordões, quando ainda tinha apenas 10 anos e nem imaginava que sua criação viesse a ser tão popular. Por causa de um problema na visão, Otávio já não fabrica mais os manés, que já foram levados para todo o Brasil e parte da Europa e EUA. Hoje aposentado, ele diz que apesar de copiada, sua produção original terá sempre características inconfundíveis (JC, 2009, p. 1).

inexistência de um espaço destinado ao exercício pleno das artes cênicas e prática da arte/educação na cidade de Limoeiro. Quando inaugurado, em dezembro de 2000, comportava um número de 100 espectadores. Após sucessivas reformas, atualmente a capacidade do espaço é de 150 espectadores. Este galpão histórico da arquitetura limoeirense tem sido de grande confluência para região, sendo o mesmo subdividido em seis espaços: Auditório, Camarim, Biblioteca, Espaço Oficina de Criação, destinada às experimentações de novas estéticas, Cineclube e um espaço destinado aos brinquedos populares, chamado de Minimuseu, o Dona Da Luz, com acervo de brinquedos populares⁶¹.

O Grupo Galpão das Artes, nestes 22 anos de existência, montou vários espetáculos, assumindo uma estética popular, a exemplo de: O Grão, argumento do sociólogo Herbert; Basta!, Fernando Limoeiro; O Caso do Novilho Furtado, de Ariano Suassuna; A Inconveniência de Ter Coragem, de Ariano Suassuna; O Macaco Malandro de Tatiana Belinky, Deus Danado, de João Dennys; No Humor, como na Guerra..., Lima; A Revolta de Santiago Serrano, O Amor do Bumba Coração de Prata Pela Burrinha Florisbela de Sandra Fragoso, Mané Gostoso, de Elita Ferreira; História de Lenços e Ventos, de Ilo Krugli; Hoje A Banda Não Sai, de Severino Tavares.

Como representante deste período histórico do presente, o grupo mais jovem dos estudos é do Sertão do Moxotó, da Cidade de Arcoverde, a 253 km do Recife, fundado em 2008, com liderança de Djaelton Quirino. Vem trabalhando com foco na formação de seus artistas e da comunidade, articulando a política cultural em sua região e proporcionando a formação artística para o grupo e para a comunidade, além de cultivar uma pesquisa voltada à cultura popular, sendo a arte circense e o palhaço um dos focos de seus estudos, além de ter ampliado sua pesquisa estética para o audiovisual. Uma experiência Contemporânea que, a nosso ver, transforma e atualiza o Teatro de Grupo no interior do Estado de Pernambuco e constituiu de um trabalho efetivo na formação dos atores, diretores e técnicos, lutando por políticas culturais e reconhecimento do artista do interior do Estado.

⁶¹ **O brinquedo** popular é resultado de uma resistência cultural já que passa o “saber brincar” de geração em geração. Cria um conjunto de elementos do imaginário infantil, cuja dinâmica e forma, são determinadas pelo regionalismo e natureza ambiental. Entretanto, muitos brinquedos que existem até hoje nasceram nas grandes civilizações antigas e vários deles permaneceram inalterados ao longo do tempo. Do Egito, herdamos o jogo-da-velha, boneca e as bolinhas de gude. Da China, o dominó, os cata-ventos e as pipas. Da Grécia e da Roma vieram as pernas-de-pau e as marionetes. Desta forma, a palavra brinquedo ganha também outros desdobramentos no que diz respeito ao sentido. O homem do campo, especificamente o canavieiro da zona da mata norte de Pernambuco atribui o título brinquedo ao maracatu de baque solto quando externa afirmando que vai brincar no carnaval. Então, o adulto também brinca e o seu brinquedo pode ser o mamulengo, o cavalo marinho, o pastoril e tantos outros que fazem o repertório da cultura popular. Mas, na cultura da infância, o brinquedo torna-se uma brincadeira em qualquer terreiro ou quintal no instante que a imaginação ganha música, movimento e satisfação. Na satisfação, está o prazer de viver aqueles instantes que brindam a infância como o melhor momento da vida do ser humano (SILVA, 2021, p. 13).

Formado por alunos do curso de iniciação ao teatro do SESC Arcoverde, em março de 2008 nasce **o quarto grupo: o Teatro de Retalhos**, buscando identidade e experimentação teatral, montou o espetáculo “O Despertar da Primavera”, como resultado do curso de iniciação, que estreou em outubro de 2008, fazendo temporada no SESC Arcoverde e participando de vários festivais de teatro. Em fevereiro desse mesmo ano, o grupo inicia a experimentação de um novo processo de montagem do espetáculo “Revolta no País dos Retalhos”, uma adaptação do texto Revolução na América do Sul de Augusto Boal.

O coletivo se dedica à pesquisa, montagem e circulação de espetáculos e à produção cultural. Nos últimos anos tem mergulhado na pesquisa da comicidade e das máscaras cômicas, com ênfase na máscara do palhaço e na linguagem circense. Contudo, não segue uma linha rígida de atuação, interessado, sobretudo, na experimentação da linguagem e na potência da comunicação direta com o público.

Experimenta também a criação audiovisual, tendo produzido três curtas-metragens, duas webséries e um podcast. É responsável pelo Cineclubinho Caixola de Cinema Infantil.

Desde 2015 integra a Estação da Cultura, coletivo que ocupa desde 2001 a antiga estação ferroviária de Arcoverde, e lá realiza atividades de produção cultural e desenvolvimento artístico e social. **Circulou por todo o estado de Pernambuco** e esteve na programação de mostras e festivais no **Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Alagoas, Maranhão, Paraíba e Ceará.**

Continuando a caracterização dos espetáculos, o grupo Retalhos realizou, ainda, *A Máquina*, de João Falcão; *Aquelas Coisas*, *Espavento*, *Malassombro*, *Romeu e Julieta* e *Baú dos Achados*.

Na Coleta dos Dados, buscou-se, portanto, as evidências perceptíveis de identificação da ação dos **grupos do passado**, que, apesar desse aspecto temporal, pode-se identificar nos documentos pertinentes às suas atuações teatrais uma ligação que pudesse relacioná-lo ao Movimento de Teatro de Cultura Popular – TCP.

Em razão dos processos utilizados na organização dos dados, foram realizadas leituras a partir do conceito de discurso “dito”; “não-dito” e “silenciamentos”, cuja ocorrência diz respeito a expressões presentes nos textos recortados em cada DOCUMENTO que se refere a parágrafos de documentos cuja especificação foi definida para a construção do corpus documental, que é resultado do tratamento das fontes primárias, ainda que se tenha considerado que os fenômenos discursivos possam ser classificados e categorizados como sendo explícitos ou implícitos, dito de outro modo, manifesto ou tácito.

Após essas sessões elaboradas para a compreensão dos documentos elencados e que

formaram o corpus de análise, vale reafirmar que cada documento foi eleito pelos aspectos semântico-discursivos que mantiveram com a questão central da pesquisa: **Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?**

3.4. A Mostra: o corpus de análise

Em obediência a essas determinações já delineadas na etapa anterior, essa pesquisa de tese é um estudo que reside na “investigação da materialidade e da **historicidade dos enunciados**⁶², ou seja, um projeto que não sacrifica **nem o aspecto linguístico do discurso, nem seu aspecto histórico**” (BRITO, 1982, p. 543-544, grifos nossos). E concorda-se com Britto, na questão de que esses aspectos são conectados com uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, uma vez que é questionada a unicidade do sujeito do discurso. Portanto, faz-se necessário entender de uma forma mais eficaz:

[...] A imbricação existente entre a língua, a história e o inconsciente na ordem do discurso, põe-se em questionamento a relação existente entre memória e discurso, buscando: (i) investigar “a existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 106); (ii) investigar sobre qual **modo material a memória discursiva irrompe na atualidade do acontecimento**; (iii) entender o processo de constituição de um sujeito falante em sujeito ideológico do seu discurso. (BRITO, 1982, p. 543-544, grifos nossos).

Diante desse ponto de vista, vê-se que, da Análise de Discurso, na constante preocupação de buscar e demonstrar as práticas, metodologias e possibilidades de análise e leitura, para compreender os efeitos de sentido para os sujeitos do/no discurso. E **o reconhecimento da materialidade discursiva**, no funcionamento da linguagem, pode ser observado a partir da **determinação das condições de produção e são os discursos** que constituem sujeitos e são suportados por eles nas relações de linguagem, o que significa que **os discursos são processos de identificação** tanto do sujeito quanto de construção da realidade e das possibilidades de argumentação. Com isso em mente, tem-se, no quadro a seguir, a **coleta de dados do primeiro grupo**:

⁶² Enunciado designa o produto do acto de enunciação. Este termo muito polissêmico só adquire sentido no interior [...] – A um nível superior, **enunciado é, muitas vezes, considerado um equivalente de texto**, isto é, um grupo verbal especialmente relatado por um mesmo enunciador e que forma um todo que se destaca de um ***gênero de discurso determinado**: um boletim metereológico, um romance, um artigo de jornal, etc. **[texto.]** MAIGUENEAU, 1997, p. 41-42, grifos nossos.

Quadro 4 – Corpus do grupo de Teatro Hermilo Borba Filho - Olinda

CÓDIGO	DOCUMENTO	DATA DO DOCUMENTO
A.1	“Crítica por Valdi Coutinho ao espetáculo Vôo dos Pássaros Selvagens- Título da Crítica: Vôo Para Ser Sentido”- Coluna: Cena Aberta – Diario de Pernambuco.	Julho de 1977
A.2	Programa da Peça “A Incelença” de Luiz Marinho.	1977
A.3	Programa da Prova Pública dos Alunos/Atores do Curso Regular de Teatro do Grupo THBF.	05 e 06 de julho de 1978
A.4	Programa da Peça “Um Grito Parado No Ar” de Gianfrancesco Guarnieri	26 de outubro de 1979
A.5	Entrevista concedida para pesquisa de Milton Baccarelli, com o Título: “O THBF e Marcus Siqueira”. Entrevistados, Enéas Alvarez, Luiz Maurício Carvalheira, entrevista publicada no livro Tirando a Máscara, Milton Baccarelli. Pág. 70-78.	As entrevistas foram executadas pelo próprio pesquisador e 1994 foi publicado em livro.
A.6	Depoimentos no Projeto “Memórias da Cena Pernambucana”, Leidson Ferraz, Et Al: “Arte, razão, paixão, utopia, diversão, ensino e comprometimento social”, por João Denys Araújo Leite – “Teatro Hermilo Borba Filho” – THBF, Mediador José Manoel Sobrinho- Expositores: Eduardo Diógenes, José Ramos, Morse Lyra Neto e Stella Maris Saldanha. Pág. 26-40.	O livro foi publicado em 2005, mas o projeto foi realizado em 13 de janeiro de 1998.
A.7	Capítulo do Livro- Transgressões em 3 Atos: nos abismos do vivencial, sendo o segundo ato escrito pela ex-participante do THBF Stella Maris Saldanha com o título de Um Panorama da Cena Local. Pág. 76-123.	2011
A.8	Livro: Marcus Siqueira: um teatro novo e libertador- de João Denys Araújo Leite, escrito sobre os Fuzis da Senhora Carrar.	2012

Fonte: Arquivos das lideranças do grupo.

A coleta de dados do segundo grupo foi dedicada aos arquivos do Grupo de Teatro TTTTrês Produções Artísticas, das documentações organizadas em arquivo particular da liderança do grupo, José Manoel Sobrinho, tendo um arquivo organizado e vasto, com documentos preciosos, com argumentos para esta pesquisa. Encontramos cartas expedidas, relatórios, projetos aprovados, material diversos de comprovação de sua programação artística teatral, textos de teatro, programas de peças, prêmios recebidos nos festivais de teatro pelo Brasil, cursos e oficinas ministrados em diversas cidades do Estado de Pernambuco. Além de toda a documentação, o grupo foi estudado, em 1994, pelo professor, pesquisador e diretor teatral Milton Baccarelli, em seu livro intitulado Máscaras do Teatro em Pernambuco. Detemo-nos, ainda, ao livro Memória da Cena Pernambucana, Volume 01, organização de Leidson Ferraz, Rodrigo Dourado e Wellington Júnior, no Capítulo dedicado ao Grupo de TTTTrês Produções Artísticas, das páginas 165 a 182, publicado com incentivo do Funcultura/Pernambuco.

Saliente-se que, foi realizada leitura prévia, a partir do papel desempenhado pela epistemologia e pelas teorias de Theodor Adorno e Paulo Freire, devidamente situadas por

meio das possibilidades analíticas da AD-3, formulada por Pêcheux, em relação aos documentos encontrados, de modo que os documentos abaixo relacionados assumem lugar fértil à delimitação da mostra, claro, considerando a importância do problema da pesquisa e do objetivo geral.

Quadro 5 – Corpus do grupo de Teatro TTTTrês Produções Artísticas - Jaboatão dos Guararapes

CÓDIGO	DOCUMENTO	DATA
B.1	Carta enviada ao Grupo, por motivo da seleção do grupo ao Festival de Teatro de São José do Rio Preto, com a peça Trupizupe, de Bráulio Tavares.	1982
B.2	Projeto enviado pelo grupo, intitulado Teatro Comunitário para Cohab.	1982
B.3	Programa do espetáculo Lampião o Rei do Cangão, de José Bezerra Filho.	1983
B.4	“Depoimento do Grupo em Jornal, DP, com título Anjos em Casa”, sobre o espetáculo teatral “Anjos de Guarda”.	1979-2007
B.5	Depoimentos no Projeto Memórias da Cena Pernambucana, Leidson Ferraz, “TTTTrês Palavras” Por Enéas Alvarez, “TTTTrês Produções Artísticas, – Mediadora: Elaney Acioly, Expositores: José Manoel Sobrinho, Teresa Amaral, Carlos Lira, Célio Pontes, Mário Antônio Miranda, Normando Roberto, Paulinho Mafe, p. 165-182. Depoimento de Teresa Amaral, p. 179.	O livro foi publicado em 2005, mas o projeto foi realizado em 28 de abril de 1998.
B.6	Depoimentos no Projeto Memórias da Cena Pernambucana, Leidson Ferraz, “TTTTrês Palavras” Por Enéas Alvarez, “TTTTrês Produções Artísticas, – Mediadora: Elaney Acioly, Expositores: José Manoel Sobrinho, Carlos Lira, Célio Pontes, Mário Antônio Miranda, Normando Roberto, Paulinho Mafe, Teresa Amaral, P. 165-182. Depoimento de José Manoel, p. 170.	O livro foi publicado em 2005, mas o projeto foi realizado em 28 de abril de 1998.
B.7	Carta de egresso parabenizando o sucesso do grupo diante de premiação em Festival de Teatro de Bolso.	1981
B.8	Programa da peça do grupo: Avoar de Vladimir Capella, em sua última montagem.	2007

Fonte: Arquivos da liderança do grupo.

Na movimentação da coleta de dados, buscamos nas documentações do Grupo de Teatro Galpão das Artes um vasto vestígio em forma de documentos, do passado ao presente do grupo, desde os programas das peças produzidas, cartazes, filipetas, relatórios, projetos aprovados nos fundos de incentivo à cultura, fichas de inscrições dos cursos e oficinas, festivais e mostras realizadas, como de sua participação em outros festivais pelo Brasil, além de seu *blog*, *instagran* e *Facebook* na internet e prêmios recebidos. O grupo teve um livro publicado com o título: Galpão das Artes: de Limoeiro para o Mundo, escrito por Maria José Barros, em 2022. Continuando o processo de localização documental, a liderança do grupo,

Fábio André de Andrade Silva, concluiu uma especialização que resultou na pesquisa *Latu Senso* intitulada de Preservação do Brinquedo Popular no Centro de Criação Galpão das Artes, pela Autarquia de Ensino Superior de Limoeiro, no ano de 2021, além de um depoimento escrito intitulado “Um Lúdico Sobre o Quintal”.

Destaque-se que, após as leituras dos documentos encontrados, decidiu-se pelos documentos abaixo relacionados, a partir do problema da pesquisa e do objetivo geral.

Quadro 6 – Corpus do Centro de Criação Galpão das Artes de Limoeiro

CÓDIGO	DOCUMENTO	DATA
C.1	Estatuto Social do Centro de Criação Galpão das Artes.	06 de fevereiro de 2009
C.2	Histórico do CCGA	2000
C.3	Projeto: Um Olhar Lúdico sobre o “nosso quintal”	18 de junho de 2012
C.4	Revista Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade: Mané Gostoso e o Vaivém do Lúdico.	2013
C.5	Depoimento de José Manoel Sobrinho, sobre CCGA.	2020
C.6	Artigo: A transcendência das Políticas Culturais a partir do “resgatar” da criação do Galpão das Artes em Limoeiro, Pernambuco.	2020
C.7	TCC: Preservação do brinquedo Popular no Centro de Criação Galpão das Artes.	2021
C.8	Livro: Galpão das Artes: de Limoeiro para o mundo.	2022

Fonte: Arquivos da Liderança do Grupo.

No sentido de concluir o quadro da coleta de dados, registra-se nos elementos documentais do Grupo de Teatro Retalhos uma série de documentos, como: **Programa das peças montadas, relatórios, cartas emitidas, projetos aprovados** pelas leis de incentivo à cultura, participação em festivais, prêmios recebidos, ementas dos cursos e oficinas oferecidos à comunidade e ao próprio grupo, roteiros e documentações da área de audiovisual, em que o grupo vem desenvolvendo, além de *seu blog, site, instagran e Facebook*. O grupo tem um nível de organização que deve ser estimulado em outros grupos, uma vez que o mesmo domina as tecnologias, as mídias sociais, além de possuir um projeto de formação bastante instigante e criativo.

Com o registro dessas informações, ocorreram as leituras flutuantes dos documentos encontrados, correspondente ao inventário de documentos abaixo relacionados, também, considerando sua relação com o problema da pesquisa e o objetivo geral.

Quadro 7 - Corpus do Teatro Retalhos de Arcoverde

CÓDIGO	DOCUMENTO	DATA
D.1	Histórico do Teatro de Retalhos, composto de modelo de pesquisa do grupo.	2010 e 2011
D.2	Estatuto da Associação Cultural Teatro de Retalhos; Ata de Assembleia Geral Extraordinária Para Dissolução da Associação Cultural Teatro de Retalhos	01.12.2018 03.02.2010
D.3	Programa da Peça: O Despertar da Primavera	2008
D.4	Projeto de Montagem do Espetáculo: Revolta dos Retalhos	2011 2012 2013
D.5	Ações Culturais do Grupo: Baú dos Achados; Do Sertão de Pernambuco; D20 Vermelha	2014 2015 2017
D.6	Ações Culturais do Grupo: Fogo Corredor; Um Clubinho para meninos e meninas	2020 2021 2020
D.7	Artigo: Teatro de Retalhos: O Jogo do Efêmero, do político e do Lúdico	2012
D.8	Crítica: Satisfeita Yolanda, por Pollyanna Dinis ao Espetáculo “Romeu e Julieta”.	2013

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

3.4.1. *Análise de Discurso*

Os dados, após a coleta, não passam de documentos, que, na sua forma bruta, não geram qualquer significado, porém, após tornarem-se corpus da pesquisa, realizada a escolha da metodologia e efetivados os procedimentos adequados para a decodificação e sua interpretação, é possível inseri-los para entendermos ainda mais o objeto da pesquisa: eles se transformam em vozes capazes de se revelar no presente e, por meio dos fatos, responderem a muitas questões, não só a desta tese, mas a muitas outras questões (CONSTÂNCIO, 2017).

A Análise de Discurso foi realizada no contexto da análise de linha francesa, cunhada por Michel Pêcheux, tendo em vista as relações com a teoria marxista e, por conseguinte, a epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, que atende às intenções de interpretar os dados compilados, cujas fontes são primárias: os documentos que formam o corpus. Há que ser reafirmado que o propósito de definir e caracterizar a ocorrência do fenômeno denominado como irradiação tem sua relação percebida pela regularidade semântico-discursiva, inerente aos textos dos documentos que passaram por análises, que foram realizadas a partir dos objetivos e questões que desenvolvem a validade do problema definido

para guiar o desenvolvimento dessa pesquisa.

Além disso, deve-se registrar que as ações desencadeadas pelo Teatro de Cultura Popular, junto aos grupos de Teatro de Pernambuco, é alvo nessa pesquisa de definição da caracterização de como se dá essa contribuição. Como já dito em outras sessões da metodologia, o caráter engajado favorável a perspectivas que pudessem promover emancipação fez com que esse Movimento do TCP, aliado ao MCP, ou seja, ao Movimento de Cultura Popular, adquirisse uma visibilidade capaz de se consolidar para além do momento em que a atuação de ambos do MCP e, por sua vez, do TCP, ocorreram.

Evidentemente, isso chama atenção para o fato de existir em um determinado tempo: ano, década. Mas há contribuições que podem ser percebidas para além dos anos em que nasce um movimento e ele do ponto de vista físico, ele tem o término de suas ações. Contudo, com o passar do tempo, pode-se reconhecer a presença de evidências que dão, não apenas continuidade ao legado de um determinado grupo, mas confere validade às suas crenças e ações politizadoras. Na verdade, indo para além das divisas do tempo, pode-se conseguir fazer emergir, dos documentos dados, evidências de que há uma manutenção dos ideais do MCP e, por conseguinte, do TCP, que se tornaram evidências “do” e “no” passado, e isso ainda pode ocorrer de modo substantivo em outros grupos a partir de seu precursor: o Teatro de Cultura Popular.

Não obstante, se essa pesquisa se lança a identificar as contribuições aos grupos de teatro que se desenvolvem a partir de uma lógica singular, que dá o direcionamento à busca por comprovar a existência de uma pedagogia do teatro de grupo, e isso como sendo um fenômeno que **incide na operacionalidade e sistematicidade de 2 grupos do passado e 2 grupos do presente**, essa investigação concebe normalização **ao fenômeno substantivo**: irradiação. E há de se ter em vista a pluralização dele. Mas que só será atribuída atenção a esse pormenor na etapa de desfecho da sessão reservada à discussão e, claro, consolidar a sua existência na etapa reservada às conclusões.

Em virtude dessa experiência, temos quatro grupos em um processo de análise preocupado com a sustentação crítica às interpretações, partindo do arcabouço teórico da Análise de Discurso, concebido por Pêcheux e, claro, respeitando seus pressupostos. Esse arcabouço assume papel multifacetado nessa pesquisa. Em primeiro lugar, o caráter teórico; em segundo lugar, o de técnica de análise integrando o Marco Analítico, que conta com os conceitos de Adorno (2021) e Freire (2011).

Cabe, portanto, ressaltar a importância de Pêcheux nessa pesquisa, e, por isso, dedicar uma etapa da metodologia à técnica, que, apesar de figurar como segundo lugar, tem decisiva

importância para dirimir a lógica com solidez acadêmica para fazer referência ao “dito”; “não-dito” e os “silêncios”, de onde eclodem os conceitos adornianos e freireanos. Esse processo se configura como um processo de relações de convergência entre ambos, devendo, por isso, ser considerado adequado aos parâmetros da análise de discurso dar visibilidade a fenômenos que, via de regra, não estão presos à materialidade da palavra dita ou escrita, até porque não se pode associar ao conceito de discurso à ideia de enunciação. Em caráter inicial, trazer à tona o pensamento de Rodrigues e Melo:

A Análise de Discurso (AD) é atualmente empregada para designar **uma técnica de análise** ou **um método de procedimento**, aplicado em **pesquisas qualitativas**, preferentemente, **como parte do repertório metodológico** compatível com determinados referenciais teóricos que se preocupam **em desvendar e/ou desmistificar as ideologias dos discursos analisados**. Seja como uma técnica ou um método de procedimento de análise, **não existe uma única forma de AD**, mas várias maneiras de realizá-las, dependendo da tendência teórica que orienta a sua forma prática de aplicação. (2020, p. 3, grifos nossos).

A Análise de Discurso pode ser uma técnica de análise ou um método de procedimentos utilizado com muita frequência nas pesquisas de cunho qualitativo. Será adotada nesta investigação porque suscita possibilidades variadas em relação à explicitude da palavra dita ou escrita em primeira instância, mas é fundamental tornar claro que as relações estabelecidas pela Análise de Discurso também dizem respeito a apreciar vários campos de investigação frente ao caráter simbólico e, portanto, abstrato. Essa relação com o papel simbólico de um discurso está associada ao fato de que há elementos na superfície de um texto que estão explicitados, mas que se relacionam profundamente com outros muitos elementos. Essa pluralidade carece, portanto, de ser identificada e caracterizada, e isso de tal maneira que se possa configurar por via da perenidade a existência de um modo particular de representar “o mundo”.

Deve ser motivo de reflexão o fato de que o pensamento humano representa uma construção fruto de seu arbítrio, passando por sua vez a ser incorporado no mundo físico, que existe independente de seu arbítrio.

No entanto, o mundo natural e o mundo social não são equivalentes, já que o primeiro tem sua existência, singularidade e operacionalidade alheia à vontade do segundo. Apesar disso, o segundo – **o mundo social**– pode colocar em risco todo o equilíbrio comum ao primeiro, mesmo diante do fato biológico e ecossistemático inerentes aos biomas. Curiosamente, as ações humanas muitas vezes “silenciam” a vontade inata que consubstancia a lógica da vida. E opor-se às manifestações que tornam a vida humana menos humana exige reação, não apenas dos que sofrem as práticas de cerceamento, mas também dos humanos

que, levados pela defesa da humanidade, podem ser expressos pelo fruto da solidariedade, visto que a humanidade é capaz de reconduzir os violentados por “barbarizações” pela consciência da humanização. Os processos de barbarização, desde sua gênese, encarceram com estratificações quanto ao ideal de vida social, constituída de vários níveis de marginalização e violências. Em verdade, esse cenário impõe às pessoas formas de sobrevivências diversas, que são um desafio, uma batalha em que perdem, inclusive, o pouco que lhes é permitido.

É digno de nota perceber esse elemento problematizador para servir ao estudo das apropriações que serão feita em relação ao **Discurso**⁶³ e seu papel enquanto análise, que visa fazer emergir a coleta dos dados dos documentos consoantes e a **Análise do Discurso** das organização dos dados.

Essa ponderação está na correspondência de diversos fatos sociais e sua relação com atores sociais, que, no caso dessa pesquisa, refere-se aos grupos de teatro, cujo marco precursor se dá a partir dos fundamentos cunhados pelo Movimento de Teatro Popular – TCP de Pernambuco. Além das perspectivas que faz acerca de contextos comuns às décadas de sua existência, no âmbito da sociedade pernambucana, ele assume um papel historicamente comprovado, como porta-voz de inquietações e anseios populares. Anos depois da emergência do movimento, a sociedade pernambucana esteve perpassada por implicações decorrentes do ato AI-5⁶⁴, em que o (s) **dito** (s) estava sob a imposição de silenciar os esforços em defesa da **Humanização, Emancipação, Conscientização e Desbarbarização**. Portanto, o movimento teatral se insurgiu contra os processos de silenciamento, concebendo novos contornos **ao dizer – o dito e ao não poder dizer – o não-dito**. Todas essas categorizações contra a **Desumanização, a Sujeição, a Alienação e a Barbarização**.

Dentro do pensamento de Bauer e Gaskell (2014, p. 244, grifos nossos), “**a Análise de Discurso** é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques **no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas** e diversos tratamentos em diferentes disciplinas”. Nesta perspectiva, os mesmos autores atentam para que “estritamente falando,

⁶³ “Tomado na sua mais lata acepção, aquela que tem precisamente na análise de discurso, este termo designa menos um campo delimitado de investigação do que um certo MODO DE CONSIDERAR A LINGUAGEM; este último não é aí uma estrutura arbitrária, mas **a ACTIVIDADE de sujeitos inseridos em CONTEXTOS determinados**. Neste caso, discurso não é susceptível de plural: << o discurso >>, << o domínio do discurso >>, etc. **Como pressupõe a articulação da linguagem em parâmetros de ordem não linguística**, o discurso não pode ser objecto de uma abordagem exclusivamente linguística. (...) (MAINGUENEAU, 1997, p. 33-34).

⁶⁴ A-5 - Ato Institucional nº 5, foi o decreto emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva, no ano de 1968. Inicia a partir daí, o período mais cruel, sombrio e vergonhoso da história do Brasil, assumindo-se assim, a ditadura militar com toda a sua potência. Entre os muitos absurdos, o referido decreto fechou o Congresso Nacional, dava plenos poderes ao Presidente/Militar por tempo indeterminado.

não existe uma única análise de discurso, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome” (Ibid., p. 245). É importante registrar que existem também várias outras formas⁶⁵ de materiais que podem ser utilizados como **documentos**, a exemplo de fotos, filmes, áudios, dentre outros elementos que se tornam fontes importantes para análise da técnica em questão, **ancoradas à sua teorização**.

É importante registrar a importância do analista, na perspectiva do pensamento de Bardin (2011, p. 45):

O analista é como um arqueólogo. **Trabalha com vestígios: os “documentos”** que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação **de estados, de dados e de fenômenos**. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, **o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos, mais ou menos complexos** (grifos nossos).

Dessa forma, podemos obter interpretações mais fidedignas, permitindo, assim, uma maior variedade de dados, como o aprofundamento do pesquisador e sua relação com as ações e com a contextualização dos fatos e uma melhor análise da narração, das falas, do discurso, revelando aspectos inerentes à interpretação e compreensão da realidade. O discurso resulta de um processo analítico atrelado a um campo teórico que desvela, desmistifica a realidade, e essa perspectiva analítica serve à (s) teoria (s). Por essa razão, na sequência, tem-se o conceito de discurso ligado às condições de produção, que condicionam o processo discursivo, estabelecendo **o sentido**, lugar onde o mesmo é produzido:

Se prosseguirmos com a análise do discurso político – que serve aqui apenas de representante exemplar de diversos tipos de processos discursivos – veremos que, por outro lado, ele deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: **o discurso** se conjuga sempre sobre **um discurso prévio**, ao qual ele atribui **o papel de matéria-prima**, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. (PÊCHEUX, 1997, p. 77, grifos nossos).

O papel do pesquisador em uma pesquisa filiada à abordagem qualitativa é ativa, uma vez que está inserido no contexto de pesquisa, e, dessa maneira, as **determinações**

⁶⁵ As raízes da análise são diversas, heterogêneas, e vários campos de pesquisas e práticas se desenvolvem independentemente- e continuam a coexistir – sem relação entre si (BARDIN, 2011, p. 275).

epistemológica e **teórica** são elementos que norteiam as escolhas feitas pelo mesmo. Sendo assim, a coleta de dados se dá em função da maturidade decorrente do estudo que realizou, não apenas do assunto. Dessa forma, o Teatro de Cultura Popular e os legados que dele foram constituídos, na verdade o entendimento a respeito da teoria, enquanto pressuposto que permite a identificação de pontos de vista que estão nos textos. E eles fazem parte dos documentos, que por sua vez, formam **o corpus**.

Logo, a pesquisa documental lança mão de análises feitas “**dos**” e “**com**” os documentos, que, sendo lidos de modo amplo em razão dos argumentos da pesquisa, a saber o problema, a questão central e o objetivo geral, seguidos das demais etapas de planejamento da pesquisa, permitem ao pesquisador identificar o discurso implícito e/ou explícito.

Dessa maneira, investiga-se **o fenômeno** buscando compreendê-lo em sua totalidade, a partir de evidências que, por **sua recorrência**, ou seja, por sua perenidade e constância se consegue elaborar um vasto banco de dados. Esse conjunto de evidências passa por consequente estudo, visando o aprofundamento do trabalho de investigação sobre o TCP e os grupos de teatro, que são objeto desse estudo. Então, esse panorama foi fértil à Análise de Discurso, que é aqui teoria e método analítico com o propósito de oferecer confiabilidade aos resultados, que farão parte da etapa final dessa pesquisa.

Em reflexo aos esclarecimentos até aqui registrados, é prudente então refletir a respeito da **Análise de Discurso**:

[...] Transita por diversas áreas de conhecimento, e por essa ótica, Michel Pêcheux tenta **articular linguística, materialismo histórico e psicanálise**. Assim a **AD** seria o entremeio, pois ela se forma no lugar em que **a linguagem tem que ser referida à sua exterioridade**. Estando, pois, dentro destes domínios disciplinares, ela oferece margem para questionamentos às ciências social e seus fundamentos e à linguística, especificamente, quando ele é apenas algo a ser descrito. Nestas considerações cabe refletir que a **AD** busca uma especificidade que desmembra **na ideologia** e no discurso Althusser pela ideologia e Foucault pelas ideias do discurso. (ORLANDI, 2015, p. 17, grifos nossos).

Como na narrativa acima, a existência das várias linhas de Análise de Discurso, na maioria das vezes, não se relacionam, mas têm a sua importância de análise. Cada uma construída e desconstruída em seus discursos, numa contextualização histórica e ideológica. Percebendo as várias correntes existentes (anglo-saxônica, Russa, Americana e Francesa), nessa perspectiva, como já falamos, optamos pela vertente de linha Francesa. Embora nesta mesma corrente existam muitas variantes de pensamentos, a que mais se aproxima de nossa pesquisa é a análise de discurso a partir de Pêcheux, que, ao longo de sua trajetória, desenvolveu três variantes de seu pensamento na Análise de Discurso, mas nos debruçamos

apenas sobre uma.

A **terceira corrente** escolhida, que dará as respostas necessárias à nossa investigação de estudo, é denominada de **AD de linha Francesa**, por ter, seu criador, o Francês Michel Pêcheux, de acordo com Orlandi (2015, p. 11-12), ter definido o pensamento teórico em questão, uma vez que “ele pensa politicamente. O político – e mesmo a política – não lhe vem por acréscimo. É constitutivo de seu pensamento. Essa é sem dúvida uma qualidade marcante de sua autoria”. Nesse sentido, a mesma autora reflete que não só estas qualidades fazem parte da plataforma do pensamento do Pêcheux, que se apresenta em muitas outras qualidades, sobretudo na narrativa abaixo:

[...] Há muitas outras qualidades e vou mencionar apenas mais uma, que me impressiona: com a leitura de Michel Pêcheux, nós temos **um método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo**. Por mais que os positivistas queiram diminuir o tamanho dessa autoria, ela resiste. Mudou o pensamento sobre a linguagem. Fez deslocar-se o quadro das ciências humanas e sociais em sua relação com a linguagem, com o sujeito, com os sentidos. Incômodo. Difícil. Sempre ainda a ser relido. Inacabado. (ORLANDI, 2015, p. 11, grifos nossos).

Esta Análise de Discurso proposta por Pêcheux será de suma importância nesta tese, seja em função do método e técnica sob o qual as etapas que consistiram na análise, comum ao capítulo 3, reservada à análise dos dados, assim como o elemento que dá visibilidade à teoria de Theodor Adorno e Paulo Freire. Isso porque a busca dos vestígios identificados no TCP, nos documentos, mesmo sendo considerado que o corpus de análise foi constituído de espécies distintas de documentos. De modo que a técnica de análise do discurso teatral, consoante à tônica da cultura popular, foi assim concatenada:

- a primeira, do Teatro de Grupo proposto; depois as relações do discurso, do que ficou após a sua extinção, do que se expandiu para os grupos do seu momento histórico;
- a segunda, o discurso de que, pela estreita e indissociabilidade com os grupos antecessores, atribui-se a existência de haver o fenômeno de irradiação.
- a terceira, ser percebida a manutenção do discurso que se perpetua em outros grupos que se seguiram com o tempo;
- a quarta etapa em que se constata a reiteração do discurso perpetuado em novos grupos, mesmo sob o fato de sua renovação.

Essa sequência é demarcada nas etapas que constituíram os processos analíticos para a identificação do discurso, cuja perenidade carece de ser reconhecida entre as vozes do

passado e as vozes do presente, sendo que, a relação entre eles se dá em razão das contribuições do TCP, que esteve todo o tempo em sintonia com o MCP, ambos de Pernambuco. Com esse processo apoiado nas evidências presentes nos textos do corpus é que os enunciados assumiram importância para desenvolver os processos analíticos atentos à apreensão do discurso do Teatro de Cultura Popular, que fora um movimento consciente para a eleição de um modelo de arte identificada com os valores populares, como sendo digno de estar associado ao signo da arte comum à dramaturgia: o teatro e um pernambucano.

Com isso em mente, peças de teatro, em sua dramaturgia, reverberaram no silêncio de uma sentença ou na incompletude de uma oração que deixou de dizer algo que poderia ser dito ou redito. Contudo, o contexto obstrutivo desafiava os grupos a reinventarem formas de expressão por meio da linguagem subjacente à cena, à cenografia, à atuação, ao roteiro, aos corpos, formas, para dissipar uma espécie de silêncio e de esquecimento, que, no jogo teatral, representa vozes. Ainda que, por muitas vezes, sendo parte do inconsciente.

Na próxima subseção, descreveremos o nosso corpus a partir das documentações adquiridas e anteriormente analisadas a partir das leituras flutuantes comprometidas com os estudos concernentes com a teoria e a epistemologia. A próxima etapa tem a ver com a revisão de literatura em que outros pesquisadores receberam espaço, evidenciando a natureza já vivenciada e consolidada em âmbito científico.

Tratamos o corpus na perspectiva de identificar elementos que possam figurar como dados que sirvam às etapas de análise, representando a coleta deles, ocorrendo, assim, a pré-análise e, posteriormente, mantendo-se as reflexões, buscando associar as etapas delimitadas pela análise de discurso que aqui figura como técnica de análise e discussão, bem como teoria.

Quadro 8 – Descritivos do corpus e enunciados 1: Teatro Hermilo Borba Filho

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
A1 “Um vôo para ser sentido” Crítica: Valdi Coutinho, DP.	1977	O Vôo dos Pássaros Selvagens, de Aldomar Conrado, é outro desafio que foi aceito pelo Teatro Hermilo Borba Filho, colocando-o em cartaz, atualmente, naquela casa de espetáculos, Varadouro, Olinda. É um dos textos mais bonitos e fortes que existem na dramaturgia brasileira. Para interpretá-lo, precisaria de fôlego, especialmente para os papéis de Mário (Marcus Siqueira) e Maria (Júlia Lemos), desde que a terceira personagens (Zé Ramos) Não diz só uma palavra em cena, mas tem que possuir um completo domínio do que o diretor Soviético A. Popov classificou da “zonas do silêncio” [...].	[...] É um dos textos mais bonitos e fortes que existem na dramaturgia brasileira. Para interpretá-lo, precisaria de fôlego, especialmente para os papéis de Mário (Marcus Siqueira) e Maria (Júlia Lemos), desde que a terceira personagens (Zé Ramos) Não diz só uma palavra em cena, mas tem que possuir um completo domínio do que o diretor Soviético A. Popov classificou da “zonas do silêncio” [...].
A2 Teatro Hermilo Borba Filho – “A Incelença”	1977	O Teatro Hermilo Borba Filho está completando este ano, nove anos de existência como grupo teatral, dentro do movimento artístico pernambucano [...] Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a	[...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem,

		mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou formulas mágicas de resolução destes problemas [...]	sem pretender apresentar soluções finais ou fórmulas mágicas de resolução destes problemas,” [...]
A3 Programa da Prova Pública do Curso Regular de Teatro, por Luiz Maurício Carvalheira.	1978	É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso desses alunos/atores com o público; com uma platéia que tem então a oportunidade de aferir a validade desse caminhar de avaliar, enfim, o esforço e a dedicação com que trabalharam para corresponder, no palco, a dignidade dessa atividade essencialmente comunitária que é o teatro.	É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...].
A4 Programa da Peça “Um Grito Parado No Ar”, depoimento de Rubem Rocha Filho.	1979	Neste fim de década de 70, “Um Grito Parado no Ar”, parece documentar a primeira metade destes sombrios 10 anos de excessivas privações por que passou nosso teatro. Mas sem drama ultrapassa qualquer momento histórico. É o grito dos que precisam se comunicar, sentem na cor e na urgência de transmitir o que tem dentro de si, e foram escolhidos pelo teatro para dizer através da cena, do diálogo direto, da presença viva ali adiante do público, olho no olho, expondo suas verdades, seus medos, suas alegrias.	Neste fim de década de 70, “Um Grito Parado no Ar”, parece documentar a primeira metade destes sombrios 10 anos de excessivas privações por que passou nosso teatro.

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Quadro 9 – Descritivos do Corpus e Enunciados 2: Teatro Hermilo Borba Filho

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
A5 Entrevista Milton pergunta Luiz Maurício: se havia alguma coisa relacionada com o comunismo e o THBF?	1994	Não. Havia um posicionamento de esquerda bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma. Por exemplo, eu falei da fidelidade de Marcus com aos amigos. Na época negra da repressão a Dom Hélder e ao pessoal da Ação Católica, Marcus era aquele que dava não só um testemunho de presença, com a contribuição como homem de teatro. Ia lá, dava cursos, ajudava em encenações de grupos de comunidade que não iam nunca aparecer [...].	Não. Havia um posicionamento de esquerda bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma. Por exemplo, eu falei da fidelidade de Marcus com aos amigos. Na época negra da repressão a Dom Hélder e ao pessoal da Ação Católica, Marcus era aquele que dava não só um testemunho de presença, com a contribuição como homem de teatro[...].
A6 Depoimentos no Projeto “Memórias da Cena Pernambucana”, por Stella Maris Saldanha.	1998	Tinha uma prática lá no teatro, provavelmente herdada do Teatro Popular do Nordeste-TPN – que era a seguinte: se você tinha o papel principal numa determinada peça, no espetáculo seguinte, preferencialmente, os melhores papéis seriam dados a outros atores. Você faria uma ponta, ou assumiria bilheteria, ou estaria na divulgação do espetáculo. Isso pontuava um pouco o que Marcus pensava sobre a arte teatral. Ele tentava dirigir o grupo dentro desse espírito de cooperação e tinha uma crença profunda no papel transformador do ator e do teatro[...].	Tinha uma prática lá no teatro, provavelmente herdada do Teatro Popular do Nordeste-TPN – que era a seguinte: se você tinha o papel principal numa determinada peça, no espetáculo seguinte, preferencialmente, os melhores papéis seriam dados a outros atores. Você faria uma ponta, ou assumiria bilheteria, ou estaria na divulgação do espetáculo [...]

A7 Capítulo do Livro-Transgressões em 3 Atos: nos abismos do vivencial, sendo o segundo ato escrito pela ex-participante do THBF Stella Maris Saldanha.	2011	Foi o último ano do Teatro Novo. Depois da montagem de Quarto de Empregada, Marcus Siqueira deixou o Recife para fundar o THBF e instalar-se em Olinda, onde já insurgiam o Teatro Ambiente e o Vivencial. Curiosamente houve também um arranjo geográfico na cena pernambucana dos anos 70. Dos grupos que pretendiam estruturas menos convencionais e se propunham à experimentação de linguagens, muitos migraram buscando as ladeiras de Olinda, com seu cheiro de fumo e jasmim, e nelas os sobrados que virariam teatrinhos de bolso, espaços aglutinadores de tribos e ideias, incorporados à paisagem da cidade no auge de sua efervescência e boêmia. Ninguém transgredia sem passar pelas noites olindenses.	[...] Curiosamente houve também um arranjo geográfico na cena pernambucana dos anos 70. Dos grupos que pretendiam estruturas menos convencionais e se propunham à experimentação de linguagens, muitos migraram buscando as ladeiras de Olinda, com seu cheiro de fumo e jasmim, e nelas os sobrados que virariam teatrinhos de bolso, espaços aglutinadores de tribos e ideias, incorporados à paisagem da cidade no auge de sua efervescência e boêmia.
A8 Livro: Marcus Siqueira: um teatro novo e libertador, por João Denys Araújo Leite, p.135.	2012	No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim. Exercitávamos o aprendizado da humildade, sem subserviência, com responsabilidade ética e política. Literalmente, desempenhávamos todos os papéis e aprendíamos o respeito mútuo e a paciência que enriquece.	No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim.

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Como pode ser observado nos quadros 08 e 09, trabalhou-se com 08 (oito) documentos do grupo Teatro Hermilo Borba Filho. Após os tratamentos, percebe-se sob a atmosfera inerente ao contexto que os trechos codificados estão voltados à determinação de categorias para a análise. É preciso registrar que o conjunto de quadros que formam essa sessão está em consonância com a primeira questão norteadora e com o primeiro objetivo específico, a saber: **Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco. Quais as irradiações Teatrais emancipadoras, nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco?**

Nos quadros que dão início a essa sessão foram recortados parágrafos que conduzem a um olhar sob o ponto de vista interno do grupo, resultando de experiência própria. Esse representa um fundamento e põe em evidência “a” forma e “na” forma em que o grupo se impôs dentro da sociedade, de seus atores e de seu público. Nesse contexto, é possível perceber que a liderança de Marcus Siqueira precisa ser entendida frente ao seu convívio com o Teatro de Cultura Popular. Sua postura ativa se relaciona, inclusive, pelo fato de sua atuação como ator. Esse panorama indica a perspectiva para caracterizar a recepção advinda das relações que serão manifestas com esse coletivo: o TCP. Já que, mais tarde, muitas foram as constatações tipificadas em âmbito acadêmico no que se refere a contribuições intelectuais, que passaram a delinear a necessidade do reconhecimento do teatro de grupo, vinculado aos processos que o singularizam. Dentre estes processos estão **os experimentos laboratoriais, a**

formação dos técnicos e atores em grupo. Além desses processos, está, também, a **preocupação da formação de um território e de outros territórios.**

Cabe esclarecer que a dedicação à sua comunidade fez surgir um conjunto de esforços para que se pudesse utilizar **o teatro, a fim de que ele se manifestasse** como sujeito de denúncias. Portanto, é necessário reconhecer o comprometimento do teatro e, mais especificamente, a leitura feita para personalizá-lo como ato político. E isso se dá, sobremaneira, em razão de seu poder **de articulação e transformação**, com vistas à instauração de processos que venham a desencadear um mundo mais justo, sob o signo do respeito à diversidade que constitui o segmento popular, no período histórico a que o desempenho do grupo tem a sua atuação identificada, já que os diferentes grupos considerados populares estão no seu pleno exercício de cidadania. Conforme se pode perceber no excerto do corpus:

O Teatro Hermilo Borba Filho está completando este ano, **nove anos de existência como grupo teatral**, dentro do **movimento artístico pernambucano** [...] **Visando denunciar**, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é **a denúncia, o levantar dos problemas do homem**, sem pretender apresentar soluções finais ou fórmulas mágicas de resolução destes problemas [...] (DOCUMENTO A2, 1977, grifos nossos).

Percebe-se no ponto de vista registrado no recorte o **engajamento⁶⁶ político do grupo**, através do seu fazer teatral, que busca conscientizar o homem de seu poder transformador, problematizando a sua realidade, mas como formação e conhecimento, não como adestramento para conduzir este homem e mulher, influenciados pelo contexto social pertinente, sobretudo ao da década de 70, em que vigorava espécies de ações favoráveis à alienação⁶⁷. Diante desse cenário, o grupo teatral era levado a desenvolver uma consciência

⁶⁶ O engajamento pode ser considerado como uma das condições necessárias ao desenvolvimento pleno de um ser aberto e lançado num mundo a fim de fazer-se e fazer o mundo circundante. Esta é uma de suas condições políticas, afinal o engajamento tem a ver com a realização total da liberdade de si e dos outros. A educação estaria, a nosso ver e de certa maneira, atestando êxito ou fracasso ao não realizar uma dimensão tão importante à formação integral de estruturação dos sujeitos. A educação deveria comprometer-se com o engajamento, tornar-se engajamento, pois, assim como o existencialismo considera, o engajamento é o “ponto onde se encontram e se ligam o individual e o coletivo” (DENIS, 2002, p. 33) e a educação é a realidade que faz a mediação das relações e as transforma em aprendizado e em práticas de sociabilidade. Porém, para realizar este aspecto da formação humana, esse processo de educar para o engajamento, tem que haver, segundo se propõe aqui, uma intencionalidade a compor a atividade pedagógica e/ou educativa para realizar-se como um fim ou para ter uma finalidade de engajamento e compromisso. Ora, a educação pode tomar para si a atividade de formar as pessoas nessa condição de amadurecimento do próprio engajamento e do momento de escolha e decisão que permeia todo esse processo. (PEREIRA, 2021, p. 15).

⁶⁷ Uma das principais denúncias que Freire realiza constantemente em toda a sua obra, é a alienação em que se encontram os indivíduos na sociedade capitalista. Este conceito é entendido como “a perda da condição de sujeito na sociedade” (KIELING, 2010, p.33). Perda esta, que se efetiva nos processos históricos, nos quais reduzem as pessoas a condições desumanas de vida e à exploração que diminuem a capacidade dos homens de

crítica, de forma que as suas contribuições de base freireana apregoavam **“uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador de sua própria realidade”** (VASCONCELOS; BRITO, 2010, p. 62). A adoção dessa consciência crítica levaria o ser humano para uma consciência do mundo, na relação entre si e o outro, na construção de um mundo melhor. “Isto significa que a parte deve interagir com o todo e entender que o modifica, assim como entender que este todo, que constitui o mundo real, é responsável por sua própria constituição, como sua parte” (VASCONCELOS; BRITO, 2010, p. 62).

E, desse trecho recortado acima, colheu-se o fruto da leitura de cada DOCUMENTO, relacionando-o à primeira questão norteadora e ao primeiro objetivo específico, e, em função disso, dar-se-á a codificação. Com respeito a essa opção, pretende-se conceder ao leitor dessa pesquisa o contato com os elementos considerados preciosos para a constatação das intenções daqueles que são representados por aqueles que registram sua percepção discursiva, em relação aos demais membros de seu grupo teatral.

As posições introdutórias até aqui se ancoram nas evidências dos recortes feitos do grupo Teatro Hermilo Borba Filho, seguindo a seguinte organização: A1; A2; A3; A4, que correspondem aos seguintes documentos, de acordo a ordem em que figuram no **quadro 8**: Crítica em jornal: Diário de Pernambuco, em 1977; Programa da Peça “a Incelença”, 1977; Programa da Prova Pública do Curso Regular de Teatro, 1978; Programa da peça: “Um Grito Parado no Ar”, 1979, depoimento. E no quadro nº 09, que se torna um par, seguindo a seguinte organização: A5; A6; A7; A8, que correspondem os seguintes documentos: Entrevista, 1994; Depoimentos no Projeto “Memórias da Cena Pernambucana”, por Stella Maris Saldanha, 1998; Capítulo do Livro Transgressões em 3 Atos: nos abismos do vivencial, sendo o segundo ato escrito pela ex-participante do THBF Stella Maris Saldanha, 2011; Livro: Marcus Siqueira: um teatro novo e libertador, por João Denys Araújo Leite, 2012.

Destaque-se que, do ponto de vista descritivo, já é perceptível que nos trechos há elementos de onde foi possível serem identificados os enunciados, que por sua vez permitiram a determinação de categorias de análise: **Autonomia, Emancipação, Pluralidade, Diálogo, Conscientização, Dialético/Brechtiano, Esperançar, Desbarbarização, Interterritorialidade, Engajamento**, que subsidiarão as apropriações de cunho metodológico, cuja relação se dá em razão da busca por convergência e correspondência teórica.

ser mais. Desse modo, a alienação para Freire, só tem razão de ser no seu enfrentamento prático e emancipatório (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2011, p. 42).

Isso posto, passaremos para os próximos quadros de números 09 a 14, nos quais continuaremos a correlacionar as questões norteadoras e objetivos específicos atrelados aos recortes do corpus em análise, na condução dos enunciados e códigos.

Quadro 10 – Descritivos do Corpus e Enunciados 3: TTTTrês Produções Artísticas

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
B1 Carta de um espectador emocionado	1982	Tragam os prêmios para o Nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “província” também se faz teatro e de boa qualidade: que não somos os cabeças chatas, os subnutridos, os nanicos afinal de contas o Grupo foi escolhido entre muitos outros do Brasil. Teatro é arte, é cultura, é a comunicação direta entre artista do palco vivo e o povo tão sofrido, tão menosprezado pelos poderes públicos sem solução de imediato e a longo prazo [...]	Tragam os prêmios para o Nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “província” também se faz teatro e de boa qualidade: que não somos os cabeças chatas, os subnutridos, os nanicos afinal de contas o Grupo foi escolhido entre muitos outros do Brasil.
B2 Projeto apresentado a Cohab, pelo Grupo.	1982	[...] Também no Protec, tiveram a oportunidade de conhecer quase todas as vilas implantadas pelo sistema habitacional, suas casas, as associações de moradores e, as diretorias que durante certo tempo fazem as administrações daquelas vilas. Sendo assim, fundamentadas nestes conhecimentos a TTTTrês Produções Artísticas, propõe: Seja realizado um projeto de Teatro Comunitário com outras proporções, menos desgastes e, mais rentáveis culturalmente falando, não deixando morrer tão brilhante iniciativa desta companhia e, que repercutia de forma tão benéfica junto a Imprensa escrita, falada televisada.	Seja realizado um projeto de Teatro Comunitário com outras proporções, menos desgastes e, mais rentáveis culturalmente falando, não deixando morrer tão brilhante iniciativa desta companhia e, que repercutia de forma tão benéfica junto a Imprensa escrita, falada televisada.
B3 Programa da peça Lampião o Rei do Cangão	1983	“Lampião” retrata exatamente o clima de desorientação que caracteriza o autor. Perdido num mundo inóspito, intolerante aos seus delírios, o personagem está em constante luta consigo e com as coisas que o rodeiam. Apenas com uma diferença: no campo de ficção, ao contrário do real, os objetivos do personagem são facilmente disciplinados. Tanto que Lampião discute a força da televisão e do asfalto com as novas realidades sociais, transformadoras de comportamentos. Discute o período de repressão que dominou o país a partir de 1964.	“Lampião” retrata exatamente o clima de desorientação que caracteriza o autor. Perdido num mundo inóspito, intolerante aos seus delírios, o personagem está em constante luta consigo e com as coisas que o rodeiam. Apenas com uma diferença: no campo de ficção, ao contrário do real, os objetivos do personagem são facilmente disciplinados [...]
B4 Matéria do Diário de Pernambuco- Anjos em Casa	1989	[...] foi montada para ser apresentada em espaços variados, dentro de residências. Mesmo assim o espetáculo não perde sua personalidade, podendo, por exemplo, se perceber que a iluminação da peça se mantém inalterada. Bem afinada, com atores desempenhando suas funções com bastante dignidade, “Anjos de Guarda” percorre seu caminho sem atropelos, provocando discussões sobre a problemática da delinquência infanto-juvenil, sua origem e fomentação hoje, no seio da sociedade. Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem.	Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem.

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Quadro 11 – Descritivos do Corpus e Enunciados 4: TTTrês Produções Artísticas

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
B5 Depoimento de Teresa Amaral no Projeto Memórias da Cena Pernambucana.	1998	Vou falar um pouco sobre a importância da TTTrês como escola de vida. Acho que o que sou hoje devo muito ao trabalho que desenvolvi com esse pessoal: a liderança importante de Zé Manoel, a organização de Lira, a praticidade de Mário. Eu os conheci em Garanhuns, com Trupizupe, o raio da silibrina e a bomba. As idas à periferia, as viagens pelo interior do estado e por outras cidades do Brasil, como experiência, também me influenciaram muito, porque através delas conheci pessoas que me incentivaram a continuar participando do teatro pernambucano [...]	Vou falar um pouco sobre a importância da TTTrês como escola de vida. Acho que o que sou hoje devo muito ao trabalho que desenvolvi com esse pessoal: a liderança importante de Zé Manoel, a organização de Lira, a praticidade de Mário [...].
B6 Depoimento de José Manoel Sobrinho no Projeto Memórias da Cena Pernambucana.	1998	Teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual. De fato, o ato de criação é um fenômeno de profunda solidão, só que no teatro essa solidão vai se compactuando de uma forma que ela necessita ser coletivizada. A TTTrês passou por três fases bem distintas: uma fase de grupo, que era um núcleo menor; uma fase de agrupamento, quando a gente a tratou como cooperativa; e uma fase mais individualizada, quando eu resolvia fazer um espetáculo, juntava um grupo de pessoas e sempre aparecia um desvairado [...].	Teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual. De fato, o ato de criação é um fenômeno de profunda solidão, só que no teatro essa solidão vai se compactuando de uma forma que ela necessita ser coletivizada [...]
B7 Carta enviada ao grupo por um egresso.	1981	[...] Sei que a vida é dura, contudo não deveis desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam. Porém tudo pode não passar de mera ilusão.	Sei que a vida é dura, contudo não deveis desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam.
B8 “Programa da peça Avoar”	2007	[...] AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida, uma obra que repensa o espaço urbano, a partir do comportamento centrado da terra, na tradição e nas relações sociais do cotidiano.	AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida [...].

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Dar-se-á continuidade nos quadros 10 e 11 na forma analítica dos estudos, através de oito documentos do grupo de teatro TTTrês Produções Artísticas, que, após os tratamentos recebidos, emergem nesse contexto os trechos que sofrerão a codificação em favor das categorias de análise que vão sendo constituídas. É preciso tornar registrado que, em que se pese o papel das questões norteadoras, conduziremos estes dois quadros através da primeira

questão norteadora e do primeiro objetivo específico: **Quais as irradiações Teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco? E o Objetivo Específico, identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco.** Nesse sentido, traremos um recorte da leitura flutuante destacada a partir dos estudos documentais, que nos fornece um conceito muito caro a esta tese, o **conceito potente de teatro de grupo**, que nasce da relação do coletivo e que vemos como uma irradiação teatral emancipadora, tendo sua gênese lá no Teatro de Cultura Popular:

Teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual. De fato, o ato de criação é um fenômeno de profunda solidão, só que no teatro essa solidão vai se compactuando de uma forma que ela necessita ser coletivizada. A TTTTrês passou por três fases bem distintas: uma fase de grupo, que era um núcleo menor; uma fase de agrupamento, quando a gente a tratou como cooperativa; e uma fase mais individualizada, quando eu resolvia fazer um espetáculo, juntava um grupo de pessoas e sempre aparecia um desvairado [...]. (DOCUMENTO B6, 1977).

A partir da construção do próprio grupo, onde a sua representação, por muitas vezes, é realizada por meio de lideranças, as decisões e a gestão se estabelecem de forma colaborativa e, no processo de criação, se configuram de forma híbrida, recebendo criação das várias formas de artes, como: cenário, figurinos, adereços, música, iluminação, etc. Sendo o teatro em sua essência constituído de multilinguagens, logo tem em sua organização o processo democrático e liberto no processo de criação. Nessa conexão de grupo acima, existe a preocupação com o diálogo na sua coletividade. “Como representantes dessa nova geração de grupos que, aparentemente, carecia de modelos de trabalho atorial, os coletivos dirigiram **sua atenção para a experimentação**” (CARREIRA, 2010, p. 2).

Quadro 12 – Descritivo do Corpus e Enunciados 5: Centro de Criação Galpão das Artes

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
C1 Artigo Terceiro do Estatuto do CCGA.	2009	Artigo Terceiro, O CCGA, tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística, promovendo a reinserção e tendo como público-alvo todos os segmentos (família, criança, adolescente, adulto e idoso), onde as finalidades são: a) colaborar com instituições afins, como órgão técnico e consultivo no estudo e solução dos problemas que se relacionam com a área [...]	Artigo Terceiro, O CCGA, tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística, promovendo a reinserção e tendo como público-alvo todos os segmentos (família, criança, adolescente, adulto e idoso) [...]

C2 Histórico do Grupo	2018	Historicamente, destacou-se pelo teatro como linguagem artística no conjunto das suas ações, mas atualmente abraça também outros segmentos: cultura popular, patrimônio, arte/educação, cinema e artes visuais. Acredita-se que, todo este olhar vem da influência e relação com as obras e peças teatrais de autoria do pai da dramaturgia nordestina – Ariano Suassuna [...].	Historicamente, destacou-se pelo teatro como linguagem artística no conjunto das suas ações, mas atualmente abraça também outros segmentos: cultura popular, patrimônio, arte/educação, cinema e artes visuais.
C3 Projeto: Um Olhar Lúdico sobre o “nosso quintal”	2008	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social. Ao apreciar e, principalmente, ao fazer arte, o ser humano torna-se capaz de uma inserção mais ativa e criadora no mundo. A preocupação com o ensino e sensibilização da arte, tem gerado considerável quantidade de pesquisas na área do saber artístico para crianças, jovens [...].	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social. Ao apreciar e, principalmente, ao fazer arte, o ser humano torna-se capaz de uma inserção mais ativa e criadora no mundo.
C4 Revista: Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade	2013	Mais do que um direito, brincar é fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento de habilidades e da inteligência. Esta é a base que o Centro de Criação Galpão das Artes adotou para desenvolver o projeto de oficinas Mané Gostoso e o Vaivém do Lúdico, dirigidas aos educadores da rede pública do estado de Pernambuco que confeccionam e perpetuam o brinquedo Mané Gostoso	Mais do que um direito, brincar é fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento de habilidades e da inteligência. Esta é a base que o Centro de Criação Galpão das Artes adotou para desenvolver o projeto de oficinas Mané Gostoso e o Vaivém do Lúdico.

Fonte: Arquivos pessoais da liderança do grupo.

Quadro 13 – Descritivos do Corpus e Enunciados 6: Centro de Criação Galpão das Artes

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
C5 Depoimento de José Manoel Sobrinho: O Teatro Galpão das Artes em Recife	2020	Se o Grupo que estiver em cena for o Galpão das Artes, de Limoeiro, sim, sair de casa tem mais significado ainda. Limoeiro, no Agreste, é uma cidade que há décadas integra o mapa do teatro pernambucano, com regularidade e responsabilidade. Não somente por conta do trabalho do Galpão, há outros grupos, mas, principalmente por conta das iniciativas orientadas por Fábio André e Charlon Cabral. O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência [...].	Se o Grupo que estiver em cena for o Galpão das Artes, de Limoeiro, sim, sair de casa tem mais significado ainda. Limoeiro, no Agreste, é uma cidade que há décadas integra o mapa do teatro pernambucano, com regularidade e responsabilidade. Não somente por conta do trabalho do Galpão, há outros grupos [...]

C6 Artigo: A Transcendência das Políticas Culturais [...]	2021	Com toda essa artimanha que as políticas culturais sofrem um grupo da cidade de Limoeiro do agreste meridional da Zona da Mata Norte de Pernambuco, liderado pela força, astúcia e dinâmica do articulador Fábio André que consegue “resgatar” com sabedoria as diversas formas de incentivar a cultura envolvendo os ditames da burocracia dos financiamentos entre a contingência existente na subversiva cultura local [...].	Com toda essa artimanha que as políticas culturais sofrem um grupo da cidade de Limoeiro do agreste meridional da Zona da Mata Norte de Pernambuco, liderado pela força, astúcia e dinâmica do articulador Fábio André que consegue “resgatar” com sabedoria as diversas formas de incentivar a cultura local [...].
C7 TCC: Preservação do Brinquedo Popular no CCGA.	2012	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, desde que revele uma performance distinta de aulas expositivas, não anteponha a memorização e disponha de meios didáticos diversificados e atrativos[...].	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais [...]
C8 Livro “Galpão das Artes: de Limoeiro para o mundo”. Depoimento de Leidson Ferraz	2022	Efervescência cultural. É o mínimo que se pode pensar quando nos referimos à cidade de Limoeiro. E isso deve-se, e muito, a uma casa de espetáculos no município: o Galpão das Artes, iniciativa da Consultoria de Ações Culturais. O interior pernambucano sempre foi sinônimo de uma interessante produção teatral, mesmo que muitas vezes, nós, artistas da capital, não a vejamos nos nossos palcos ou não consigamos chegar lá, com as montagens cênicas que desenvolvemos. Contrariando essa ideia, há oito anos, o Galpão das Artes vem atuando numa intensa atividade que, além de promover espetáculos locais em seu espaço, e não só do grupo-residência; traz a Limoeiro a produção dos mais distintos lugares de Pernambuco, além de mostras, debates e oficinas de reciclagem e iniciação artística. (...) “E, assim, não me intimido a dizer que hoje, Limoeiro, junto a Arcoverde e Caruaru, estão no foco de qualquer pessoa interessada num teatro mais consistente e de qualidade em nosso Estado.”	[...] o Galpão das Artes vem atuando numa intensa atividade que, além de promover espetáculos locais em seu espaço, e não só do grupo-residência; traz a Limoeiro a produção dos mais distintos lugares de Pernambuco, além de mostras, debates e oficinas de reciclagem e iniciação artística. (...) “E, assim, não me intimido a dizer que hoje, Limoeiro, junto a Arcoverde e Caruaru, estão no foco de qualquer pessoa interessada num teatro mais consistente e de qualidade em nosso Estado”.

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Dando continuidade ao processo analítico, através dos quadros descritivos do corpus e enunciados, como pode ser observado nos quadros 12 e 13, trabalhamos com oito documentos do grupo Centro de Criação Galpão das Artes. Após os tratamentos, percebe-se o contexto a que os trechos que sofrerão a codificação em favor das categorias de análise vão sendo constituídas. Nesse sentido, é preciso tornar registrado que, em que se pese o papel das questões norteadoras, essa dupla de quadros será conduzida através da primeira questão norteadora e do primeiro objetivo específico: **Identificar as irradiações teatrais**

emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco; Quais as irradiações Teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco?

A partir dos quadros, recortamos parágrafos que nos conduzem para um olhar de dentro das experiências do grupo e se mostram a forma em que o mesmo se manifesta dentro da sociedade, de seus atores, de seus públicos, e, nesse contexto, é possível perceber que os processos com o qual o grupo se identifica tem a ver com **a temática propositiva da Cultura Popular, em seus espetáculos, mas com a preocupação de estabelecer processos arte/educativos**, de alfabetização, através de projetos de artes/visuais, audiovisual, música e teatro, além de trazer para o universo de seu espaço de criação os mestres e seus brinquedos populares, como forma de não deixá-los sucumbir ao austracismo. Nesse contexto, percebe-se neste coletivo forte irradiação em seus processos do Teatro de Cultura Popular. Conforme podemos perceber no excerto do corpus:

Se o Grupo que estiver em cena for o Galpão das Artes, de Limoeiro, sim, sair de casa tem mais significado ainda. Limoeiro, no Agreste, é uma cidade que há décadas integra o mapa do teatro pernambucano, com regularidade e responsabilidade. Não somente por conta do trabalho do Galpão, há outros grupos, mas, principalmente por conta das iniciativas orientadas por Fábio André e Charlon Cabral. O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência [...]. (DOCUMENTO C5, 2020).

Sobretudo, o CCGA tem um trabalho de muita potência, não só em Limoeiro, mas na região do agreste, com um trabalho de destaque na área social, como fomentador de políticas públicas e cuidador de vários brinquedos populares daquela região, tendo uma relação muito próxima com os oprimidos daquela região. Esta práxis, para Freire, “porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição, opressor-oprimidos” (2011, p. 52).

Quadro 14 – Descritivos do Corpus e Enunciados 7: Teatro Retalhos

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
D1 HISTÓRICO DO GRUPO	2010	Com o novo espetáculo o Teatro de Retalhos busca a consolidação de seu trabalho, o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas. O espetáculo mostra coisas que aconteceram em nossa história, como a tortura e, coisas que estão sempre presentes como os vários tipos de fome, ainda a busca, a quebra dos mecanismos teatrais tão mistificados, para que todos possam entender como funciona o fazer teatral.	Com o novo espetáculo o Teatro de Retalhos busca a consolidação de seu trabalho, o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas.

D2 ESTATUTO DO GRUPO.	2018	O Teatro de Retalhos tem por finalidade desenvolver ações nas áreas das Artes Cênicas, Plásticas, Audiovisuais, Música, Literatura, Artesania, Comunicação, e Patrimônio, visando à formação, produção e circulação através de estudos, registro, promoção de eventos e a realização de espetáculos. Para a consecução de suas finalidades, o Teatro de Retalhos, poderá promover e/ou executar ações visando: bens culturais, humanos, sociais, ecológicos, prestação de serviços e produção de eventos artísticos.	O Teatro de Retalhos tem por finalidade desenvolver ações nas áreas das Artes Cênicas, Plásticas, Audiovisuais, Música, Literatura, Artesania, Comunicação, e Patrimônio, visando à formação, produção e circulação através de estudos, registro, promoção de eventos e a realização de espetáculos.
D3 PROGRAMA DA PEÇA “O DESPERTAR DA PRIMAVERA”	2008	[...] O DESPERTAR DA PRIMAVERA é uma peça de plenitude, com a vitalidade de todas as grandes obras que levanta a bandeira da liberdade e vibra para a ultrapassagem das fronteiras e dos tabus que marcam para nós o final do século e que deixou aqui marcas de fogo. "O Despertar da Primavera" aborda temas como conflitos de gerações, entre pais e filhos, desinformação sexual, a posição da escola e da igreja, o homossexualismo, o aborto e o suicídio.	[...] "O DESPERTAR DA PRIMAVERA" é uma peça de plenitude, com a vitalidade de todas as grandes obras que levanta a bandeira da liberdade e vibra para a ultrapassagem das fronteiras e dos tabus que marcam para nós o final do século e que deixou aqui marcas de fogo [...].
D4 PROJETO DE MONTAGEM: A REVOLTA NO PAÍS DOS RETALHOS.	2010	Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua. O nome forte que nos surgiu foi Augusto Boal, apoiados por suas idéias do teatro do oprimido encontramos em seu texto Revolução na América do Sul, o molde para nosso trabalho, decidimos fazer então uma livre adaptação e deixá-lo mais parecido com os anseios e com a identidade do nosso povo e suas opressões. Para montar o nosso espetáculo percebemos que algumas ações precisam ser feitas para que tenhamos embasamento e experiência para tal, nossas atividades em grupo têm sido feitas pelo processo de Curingas onde todos têm relevante importância pretendemos fazer músicas ao vivo, onde todos cantem e toquem [...].	Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua. O nome forte que nos surgiu foi Augusto Boal, apoiados por suas ideias do teatro do oprimido encontramos em seu texto Revolução na América do Sul, o molde para nosso trabalho, decidimos fazer então uma livre adaptação e deixá-lo mais parecido com os anseios e com a identidade do nosso povo e suas opressões.

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Quadro 15 – Descritivos do Corpus e Enunciados 8: Teatro Retalhos

DOCUMENTO	ANO	LEITURA FLUTUANTE	ENUNCIADOS
D5 PROGRAMA: O POVO FALA-OLHARES CALEIDOSCÓPICOS	2018	Retalho é um substantivo usado para nominar uma porção, parte ou pedaço, geralmente de tecido. Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si... Explico melhor, se de um imenso tecido, uma lona, por exemplo, é tirado um retalho, esse retalho, a depender do tamanho, pode ser transformado em uma lona menor. [...].	Retalho é um substantivo usado para nominar uma porção, parte ou pedaço, geralmente de tecido. Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si...

D6 (CRÍTICA ESPECIAL PARA O FENAPI – BH), POR Dib Carneiro Neto.	2019	Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, Malassombros: Contos do Além Sertão, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural. Às vezes o que predomina é a empolgante alegria de rua, dali a pouco aparece a graça ingênua de brincantes e clowns e ainda a surpresa da técnica de meia máscara, que permite aos atores o uso da voz. Depois surge a exploração do medo, na complexidade que é lidar com o interior de uma criança [...].	Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, Malassombros: Contos do Além Sertão, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural. Às vezes o que predomina é a empolgante alegria de rua, dali a pouco aparece a graça ingênua de brincantes [...].
D7 ARTIGO: para o Curso de Licenciatura em Teatro-UFPE. Título: “Teatro de Retalhos [,,]”	2012	Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal, já que se trata de uma abordagem escolhida pelo grupo em questão, com o objetivo de montar algo correlacionado à educação e nada melhor que falar sobre política. Tal designação “político (a)” possui uma breve abordagem no presente artigo. Porém necessita de uma explicação mais profunda em decorrência do assunto a ser tratado posteriormente [...].	Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal, já que se trata de uma abordagem escolhida pelo grupo em questão, com o objetivo de montar algo correlacionado à educação e nada melhor que falar sobre política.
D8 Crítica: Satisfeita Yolanda, por Pollyana Diniz	2018	O grupo Teatro de Retalhos, do Sesc Arcoverde, tem praticamente um fã-clube na cidade. Atrás de mim alguém dizia que aquela era a terceira vez que via a peça Romeu e Julieta – Igual ao outro só que diferente. É um espetáculo corajoso, que demonstra a ousadia do elenco – Djaelton Quirino (que também assina texto e direção), Carol Viana (também responsável pela direção de atores), Alex Pessoa (cenografia, ao lado de Djaelton) [...].	O grupo Teatro de Retalhos, do Sesc Arcoverde, tem praticamente um fã-clube na cidade. Atrás de mim alguém dizia que aquela era a terceira vez que via a peça Romeu e Julieta – Igual ao outro só que diferente. É um espetáculo corajoso, que demonstra a ousadia do elenco – Djaelton Quirino (que também assina texto e direção), Carol Viana [...].

Fonte: Arquivos Pessoais da liderança do grupo.

Conclui-se, com os quadros 14 e 15, de forma analítica, os estudos através de oito documentos do grupo Retalhos, que, após os tratamentos recebidos, emergem nesse contexto os trechos que sofrerão a codificação em favor das categorias de análise que vão sendo constituídas. É preciso tornar registrado que, em que se pese o papel das questões norteadoras, conduziremos estes dois quadros através da primeira questão norteadora e do primeiro objetivo específico: **Quais as irradiações Teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco? Nesse sentido, Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco.** Para tanto, faremos um recorte da leitura flutuante destacada a partir dos estudos documentais que nos fornece um material muito especial para esta tese, com uma práxis potente de teatro de grupo e um fazer teatral eminentemente político, com destaque,

também, ao educativo que se estabelece como processo em seu território, além da preocupação pela pesquisa, em busca de sua própria estética, sendo estes processos oxigenantes para o grupo, trazendo em seu *DNA*, ora de forma consciente, ora de forma inconsciente, o pulsar da irradiação teatral emancipadora, que tem sua gênese lá no Teatro de Cultura Popular:

Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua. O nome forte que nos surgiu foi Augusto Boal, apoiados por suas ideias do teatro do oprimido encontramos em seu texto *Revolução na América do Sul*, o molde para nosso trabalho, decidimos fazer então uma livre adaptação e deixá-lo mais parecido com os anseios e com a identidade do nosso povo e suas opressões. Para montar o nosso espetáculo percebemos que algumas ações precisam ser feitas para que tenhamos embasamento e experiência para tal, nossas atividades em grupo têm sido feitas pelo processo de Curingas onde todos têm relevante importância pretendemos fazer músicas ao vivo, onde todos cantem e toquem [...]. (DOCUMENTO D1, 2010).

O Grupo de Teatro Retalhos, conforme a narrativa acima, posiciona-se como um grupo de teatro engajado com a sua realidade, consciente de sua posição como homens e mulheres transformadores de outros homens e mulheres. É muito significativo ver um grupo de jovens artistas se dedicar efetivamente a processos dialógicos com o seu território e com outros. Trazer a *Revolução na América do Sul*, com texto de Augusto Boal, para a cidade de Arcoverde só denota o compromisso com os oprimidos. E, nessa sintonia, concordamos com Freire, quando ele ressalta que [...] “crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela” (2011, p. 66).

Concluimos essa primeira etapa de análise do corpus e enunciados recortados em quadros, para quatro grupos, oito documentos para cada grupo, perfazendo 32 documentos, em oito quadros demonstrativos, como pode ser observado acima, de forma que atendemos à primeira questão norteadora e o primeiro objetivo específico: **Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco; Quais as irradiações Teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco?** Estas respostas são identificadas a partir da práxis dos quatro grupos: Teatro Hermilo Borba Filho, TTTrês Produções Artísticas, Centro de Criação Galpão das Artes e o Grupo Teatro de Retalhos. As Irradiações estão atreladas à expansão das ideias do Teatro de Cultura Popular, que se irradiou em vários movimentos revolucionários de Alfabetização e Artes, espalhando-se por todo o território pernambucano, através dos Círculos de Cultura, criado por Paulo Freire, dentro do MCP.

E, diretamente em relação à Irradiação Teatral Emancipatória, identificamos um conjunto de ações libertárias que chegam aos quatro grupos estudados, como: Teatro de Grupo; Teatro engajado e eminentemente político, educativo e estético, que estarão nesse processo de análise com as suas categorizações fundamentais, através do materialismo e das teorias de Adorno e Freire.

A finalidade dos quadros que antecedem esse parágrafo visa permitir aos leitores dessa pesquisa o acesso aos trechos dos documentos, assim como estão em cada um deles. Por essa razão, cada documento que compõe o corpus a serviço das etapas analíticas – descrição, análise e, por conseguinte suscitando à discussão – são identificados pela sigla que identifica cada DOCUMENTO, que, por sua vez, está atrelado a cada um dos 04 (quatro) grupos, que são razão de estudo pela leitura, consistindo-se nas seguintes etapas: pré-analítica, que visa o reconhecimento da recorrência explícita de marcas semânticas, que são, por sua vez, identificadas, com base nos compromissos de cunho epistemológico e teórico. A partir dessa postura, a leitura flutuante se desenvolveu com vistas às categorias de análise: Educativo, Político e Estético, que só pode ser compreendida pela sucessão de subcategorias, que são delimitadas por associação semântica, teórica de onde virão as reflexões no âmbito da análise do discurso, campo teórico, que também tem a ver com o preceito epistemológico.

Vale salientar que essa atmosfera metodológica é o que fundamenta o planejamento de cada quadro nas sessões que irão materializar a subseção de análise dos dados.

Nos próximos quadros apresentaremos a codificação dos enunciados a partir dos documentos e a partir da categorização desse estudo em análise, quanto à finalidade do dado descrito. Ou se seja, o que ele favorece na etapa de análise já que estar comprometido com a descrição que se torna substantivo e adquire a sua forma: identidade cuja imagem é compreensível, permitindo a análise em razão da teoria e dos compromissos com a segunda Questão Norteadora e o segundo objetivo específico.

Quadro 16 - Descritivo de Recortes dos Enunciados 1: THBF

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO /ESTÉTICO
THBF [A]	A1	1976	[...] É um dos textos mais bonitos e fortes que existem na dramaturgia brasileira. Para interpretá-lo, precisaria de fôlego [...]	A1 e A4; B2 e B3; C1, C3 e C4.

	A2	1977	[...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou fórmulas mágicas de resolução destes problemas,” [...]	
	A3	1978	É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...].	
	A4		Neste fim de década de 70, “Um Grito Parado no Ar”, parece documentar a primeira metade destes sombrios 10 anos de excessivas privações por que passou nosso teatro.	

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 17 – Descritivo de recortes dos Enunciados 2: THBF

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO / ESTÉTICO
THBF [A]	A5	1976	Não. Havia um posicionamento de esquerda bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma [...]	A1 e A4; B2 e B3; C1, C3 e C4.
	A6	1998	[...] Há também duas frases que estão relacionadas com nossa atividade que eram muito repetidas por Marcus. Uma é Stanislávski. “Só há um motivo para o ator faltar um ensaio. É a sua própria morte”. A outra frase é da peça Um grito parado no ar, Guarnieri: “Ator sem consciência é bobo da corte”.	
	A7	2011	[...] Curiosamente houve também um arranjo geográfico na cena pernambucana dos anos 70. Dos grupos que pretendiam estruturas menos convencionais e se propunham à experimentação de linguagens, muitos migraram buscando as ladeiras de Olinda, com seu cheiro de fumo e jasmim, e nelas os sobrados que virariam teatrinhos de bolso, espaços aglutinadores de tribos e	

			ideias, incorporados à paisagem da cidade no auge de sua efervescência e boêmia [...].	
	A8	2012	No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim.	

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Os quadros 16 e 17 estão atrelados ao recorte dos enunciados, ocupando um lugar chave nesse processo analítico, donde buscamos o aporte do discurso propostos nos documentos tratados. Nesse sentido, como já afirmamos no início desta subseção, estamos trabalhando sob a ótica da Análise proposta por Pêcheux, que nos conduz à Análise de Discurso, na sua relação com o Dito, do Não-dito e do Silêncio, advindos dos enunciados que se materializam nos quadros acima expostos, como ferramenta que nos levarão a responder a segunda questão norteadora e o segundo objetivo específico. Para tanto, nos apegamos à narrativa abaixo que conceitua a enunciação:

Diremos que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não-dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse”⁶⁸. (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 175).

Nesse processo analítico, através dos quadros descritivos dos enunciados, trabalhamos com oito documentos do grupo Hermilo Borba Filho, e, após os tratamentos, percebe-se o contexto ao qual os trechos que sofrerão a codificação em favor das categorias de análise estão sendo constituídos. Nesse sentido, é preciso tornar registrado o peso do papel das questões norteadoras e conduziremos essa dupla de quadros através da primeira questão norteadora e do primeiro objetivo específico: Nesse sentido, **Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco. Quais as irradiações Teatrais emancipadoras nos discursos dos**

⁶⁸ Continuação da referência: Esta zona do “rejeitado” pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor - visando fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão “o que ele queria dizer” - que o fazem reformular as fronteiras e reinvestigar esta zona. Propomos chamar este efeito de ocultação parcial de esquecimento nº 2 e de identificar aí a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (“eu sei o que eu digo”, “eu sei do que eu falo”) (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 175).

documentos de grupos teatrais de Pernambuco? Diante dos quadros apresentados, percebem-se claramente os enunciados que consistem em irradiações advindas do Teatro de Cultura Popular e a interação com o grupo supracitado, de forma consciente e até mesmo de forma inconsciente.

Quadro 18 – Descritivos de Recortes dos Enunciados 3: TPA

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO / ESTÉTICO
THBF [B]	B1	1982	Tragam os prêmios para o Nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “provincia” também se faz teatro e de boa qualidade [...] Seja realizado um projeto de Teatro Comunitário com outras proporções, menos desgastes e, mais rentáveis culturalmente falando [...]	XXX
	B2	1982	Lampião” retrata exatamente o clima de desorientação que caracteriza o autor. Perdido num mundo inóspito, intolerante aos seus delírios, o personagem está em constante luta consigo e com as coisas que o rodeiam[...]	XXX
	B3	1983	Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem.	XXX
	B4	1989	Tragam os prêmios para o Nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “provincia” também se faz teatro e de boa qualidade [...]	XXX

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 19 - Descritivos de recortes dos enunciados. 4:TPA

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO/ ESTÉTICO
THBF [B]	B5	1998	Vou falar um pouco sobre a importância da TTTTrês como escola de vida. Acho que o que sou hoje devo muito ao trabalho que desenvolvi com esse pessoal [...]	XXX
	B6	1998	Teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual [...]	XXX

	B7	1981	Sei que a vida é dura, contudo não deveis desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam [...]	XXX
	B8	2007	AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida.	XXX

Fonte: Arquivos da liderança do grupo.

Os quadros 18 e 19, de forma analítica, emergem através de oito documentos do **grupo TTTrês Produções Artísticas**, que, após os tratamentos recebidos, insurgem nesse contexto com os enunciados que sofreram a codificação em favor das categorias de análise que vão sendo constituídas. É preciso tornar registrado que o peso do papel das questões norteadoras nesses dois quadros acima, aliados a mais seis, permite responder o segundo objetivo específico e à segunda questão norteadora: **Nesse sentido, Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco. Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco?**

Nesse sentido, identificamos os enunciados acima e exemplificaremos quatro, entre os oito, que trazem em seu universo semântico o teor da questão norteadora e do objetivo específico supracitado, trazendo, ainda, a materialidade da irradiação teatral emancipadora, conforme as narrativas de enunciação que se segue:

Seja realizado um projeto de Teatro Comunitário com outras proporções, menos desgastes e, mais rentáveis culturalmente falando [...] (DOCUMENTO B2, 1982). Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem. [...] (DOCUMENTO B4, 1989). Vou falar um pouco sobre a importância da TTTrês como escola de vida. Acho que o que sou hoje devo muito ao trabalho que desenvolvi com esse pessoal [...]. (DOCUMENTO B5, 1998). AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida [...]. (DOCUMENTO B8, 2007).

O Grupo TTTrês Produções Artística, através da construção de seus espetáculos, de suas ações em atividades culturais, tornou-se, ao longo de sua existência, um fomentador de políticas públicas e estabelece, para o interior do Estado de Pernambuco, um projeto que atingiu várias cidades, como Arcoverde, Caruaru, Garanhuns, Triunfo, Palmares, Limoeiro, Surubim, Belo Jardim, entre muitas outras, seja com seus espetáculos e ou com palestras, oficinas, cursos, seminários, congressos. Estas ações empoderaram seus sujeitos, mas vemos a

olhos nus a transformação dos territórios por onde grupo se expandiu. Estas ações contribuíram sobremaneira na construção de uma estética que conduziu na formação de muitos atores e produtores culturais na Cidade do Recife e no interior do Estado. Observa-se que o referido grupo se alinha num processo de emancipação, tanto de sua própria existência, como desenvolve uma movimentação a partir de suas ações culturais, artísticas, sociais e arte/educativas, além da preocupação com a pesquisa, o cuidado com os temas propostos e estudos, com o objetivo primordial de conscientizar e ser conscientizado. Adorno e Freire nos conduzem ao conceito de emancipação, uma vez que os mesmos “combatiam a sociedade capitalista de seu tempo e ambos os autores se posicionavam contra a alienação do homem; logo, a emancipação humana foi preocupação comum” (MASHIBA, 2013, p. 8). Nesse contexto, concordamos com HabowskiI e ConteI (2020, p. 27):

Adorno afirma que para superar as questões desagregadoras e os tempos sombrios da sociedade (marcados pela dor e injustiça), é necessário manter-se aberto ao outro, pelos sentidos educativos, e renovar os sentimentos de amor que nos une à cultura plural e aos contextos danificados. Freire, por sua vez, compreende que a educação é um caminho para conduzir o sujeito para a emancipação das consciências, que demanda a compreensão da significação profunda da palavra na práxis social (impossibilidade de neutralidade da ação pedagógica) e pelo diálogo entre prática e teoria para a educação libertadora do sentido educativo e humano.

É nessa perspectiva da narrativa acima que conduzimos a nossa tese. Optamos pela teoria Adorniana e Freireana, que são os teóricos principais que dão sustentação a essa pesquisa e estão presentes nas teorias basilares desse estudo, como emancipação, conscientização, autonomia, amor, resistência, liberdade, diálogo, esperar, etc.

Quadro 20 – Descritivos de Recortes dos Enunciados 5: CCGA

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO/ESTÉTICO
CCGA [C]	C1	2009	[...] tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística, [...] Historicamente, destacou-se pelo teatro como linguagem artística no conjunto das suas ações [...]	XXX
	C2	2018	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social	XXX
	C3	2008	Mais do que um direito, brincar é fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento de habilidades e da inteligência.	XXX

	C4	2013	[...] tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística, [...]	XXX
--	----	------	---	-----

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 21 – Descritivos de Recortes dos Enunciados 6: CCGA

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO/ESTÉTICO
THBF [B]	C5	2020	[...] O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência[...].	XXX
	C6	2021	[...] liderado pela força, astúcia e dinâmica do articulador Fábio André que consegue “resgatar” com sabedoria as diversas formas de incentivar a cultura envolvendo os ditames da burocracia dos financiamentos entre a contingência existente na subversiva cultura local.	XXX
	C7	2022	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, [...]	XXX
	C8	2022	[...] E, assim, não me intimido a dizer que hoje, Limoeiro, junto a Arcoverde e Caruaru, estão no foco de qualquer pessoa interessada num teatro mais consistente e de qualidade em nosso Estado [...]	XXX

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Nos estudos que se seguem, conduzimos os quadros 20 e 21, que, de forma analítica, emergem através de oito documentos do grupo **Centro de Criação Galpão das Artes**, que, após os tratamentos recebidos, insurgem nesse contexto os enunciados que sofreram a codificação em favor das categorias de análise que vão sendo constituídas. É preciso tornar registrado que o peso do papel das questões norteadoras nesses dois quadros acima, aliado a mais seis, permite responder à segunda questão norteadora e ao segundo objetivo específico: Nesse sentido, **Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco? Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco.**

Nesse sentido, identificamos os enunciados acima e exemplificaremos quatro, entre os oito, que trazem em seu universo semântico o teor da questão norteadora e do objetivo

específico supracitado, trazendo, ainda, a materialidade da irradiação teatral emancipadora, conforme as narrativas de enunciação que se segue:

[...] tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística, [...] (DOCUMENTO C1, 2009). A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social [...] (DOCUMENTO C3, 2008) [...] O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência [...] (DOCUMENTO C5, 2020). [...] E, assim, não me intimido a dizer que hoje, Limoeiro, junto a Arcoverde e Caruaru, estão no foco de qualquer pessoa interessada um teatro mais consistente e de qualidade em nosso Estado [...] (DOCUMENTO C7, 2022).

O Grupo Centro de Criação Galpão das Artes, através da construção de seus espetáculos, de suas ações em atividades culturais, da gestão dos espaços culturais dentro do Galpão, da sua pesquisa sobre os brinquedos e mestres populares, desde a sua fundação, vem sendo um fomentador de políticas públicas e estabelece, no agreste, ações que atingem a todas as cidades vizinhas. Estas ações vêm ao longo desses 22 anos empoderando seus **sujeitos e transformando seu território e quebrando a ideia de fronteiras**, contribuindo, sobremaneira, na **construção de uma estética que conduz muitos atores, técnicos e produtores culturais** da Cidade de Limoeiro para além de suas fronteiras. Observa-se que o referido grupo se alinha num processo de emancipação, tanto de sua própria existência, como desenvolve uma movimentação a partir de suas ações culturais, artísticas, sociais e arte/educativas, tomando cuidado com os temas estudados, com o objetivo primordial na cultura e na tradição. Nesse contexto e partir da polissemia que emerge da multiplicidade de sentidos, como da codificação enunciativa proposta nos quadros atribuídos ao CCGA, é importante conceituar a polissemia na narrativa a seguir:

[...] Na polissemia há a possibilidade do diferente. A polissemia é da ordem da ruptura, do deslocamento. É lugar do diferente. É espaço da capacidade inventiva da língua, onde o sujeito se movimenta com sua inscrição na história, onde o sentido também tem a ver com a historicidade. A polissemia abre caminhos com seus efeitos de sentido enunciados em processos de (re) significação no contato com o simbólico nos discursos em seus funcionamentos e tipos abrindo espaço para a deriva, o deslizamento de sentido, o sentido outro. (BRASIL, 2011, p. 171).

É nessa perspectiva da narrativa acima que conduzimos a nossa tese, optando pela epistemologia de Pêcheux, que nos apropria da polissemia como ruptura, na ressignificação dos enunciados e pelos caminhos do simbólico, o que se faz presente nos paradigmas teatrais, principalmente os da exegese de Brecht, de Boal, de Freire e de Adorno, que estão presentes nas teorias basilares desse estudo, através da emancipação, conscientização, autonomia, amor, utopia, resistência, liberdade, diálogo e o esperar.

Quadro 22 – Descritivos de Recortes dos Enunciados 7: TR

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO/ESTÉTICO
TR [D]	D1	2010	[...]o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas.	XXX
	D2	2018	[...]o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas.	XXX
	D3	2008	[...] “O Despertar da Primavera” aborda temas como conflitos de gerações, entre pais e filhos, desinformação sexual, a posição da escola e da igreja, o homossexualismo, o aborto e o suicídio.	XXX
	D4	2010	Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua [...].	XXX

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 23 – Descritivos de Recortes dos Enunciados 8: TR

GRUPOS	DOCUMENTOS	ANO	CODIFICAÇÃO	EDUCATIVO/POLÍTICO/ESTÉTICO
TR [D]	D5	2018	Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si[...]. [...] <i>Malassombros: Contos do Além Sertão</i> , um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural [...]	XXX
	D6	2019	Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal,	XXX
	D7	2012	Eles pegaram um clássico (mas não um qualquer – porque tem aqueles clássicos que ninguém conhece né?!) e dessacralizaram a obra adaptando o texto de Shakespeare	XXX

			para tratar dos temas que bem desejavam, fosse a indústria cultural ou os entraves burocráticos para manter um grupo de teatro no Brasil.	
	D8	2018	Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si [...].	XXX

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Finalizaremos esta segunda etapa analítica a partir dos descritivos de recortes dos enunciados, cuja codificação emergiu dos documentos pesquisados e das leituras flutuantes. Para concluir essa segunda etapa analítica, apresentaremos os dois últimos quadros dessa fase (22 e 23).

Nesse sentido e de forma analítica, emergem oito documentos dos arquivos do **grupo Teatro de Retalhos**, que, após os tratamentos recebidos, insurgem nesse contexto os enunciados que sofreram a codificação em favor das categorias de análise que vão sendo constituídas. É preciso tornar registrado que o peso do papel das questões norteadoras nesses dois quadros acima, aliados a mais seis, permite responder a segunda questão norteadora e o segundo objetivo específico: Nesse sentido, **Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco? Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco.**

Para tanto, identificaremos a codificação dos enunciados, conforme os quadros acima, e exemplificaremos quatro enunciados, entre os oito, que trazem em seu universo semântico o teor da questão norteadora e do objetivo específico supracitado, trazendo, ainda, a materialidade da irradiação teatral emancipadora, conforme as narrativas que se seguem:

[...] O debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas [...] (DOCUMENTOS D1, 2010). Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua [...] (DOCUMENTO D4, 2010). Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si [...] (DOCUMENTO D5, 2018). Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal (DOCUMENTO D7, 2012).

O Grupo Teatro Retalhos construiu, na cidade de Arcoverde, ao longo de 14 anos, uma história de conagração e uma harmonia com o seu grupo e entres outros grupos. Possuindo espaço próprio, atrelou-se a outros coletivos, participando ativamente da política

cultural de seu território; criou espetáculos reconhecidos por sua qualidade artística e política, além de trabalhar com um educativo potente, através de suas ações em atividades culturais, saindo de seu território e estabelecendo conexões interterritoriais, não só em sua região, mas em outras regiões do país. Estas ações contribuíram sobremaneira na construção de uma estética que tem conduzido e formado muitos atores e produtores culturais na sua cidade.

Observa-se que o referido grupo se alinha ao processo de emancipação para assegurar a sua própria existência, além de desenvolver a movimentação de sua experiência – e como experimenta. A partir de suas ações culturais, artísticas, sociais e arte/educativas, contribui de forma efetiva para outros coletivos e para o seu território. Observa-se, ainda, uma preocupação com a pesquisa, o cuidado com os temas de estudos propostos, como forma de aguçar no coletivo o experimento e buscar outras experiências, “acrescento que essa aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente num nível qualificado de reflexão” (ADORNO, 2002, p. 163).

É nessa perspectiva da reflexão a dorniana para com a problematização da aptidão à experiência que se evidencia uma categoria importante que aparece no grupo de Teatro Retalhos e que se insere eficazmente em sua práxis. Nesse contexto, a presente teoria é basilar desse estudo.

Iniciaremos na próxima subseção uma nova etapa de quadros analíticos, acrescentando a essa nova etapa uma conexão entre o descritivo das dimensões pedagógicas, Educativo, Político e Estético; e as codificações e recortes dos enunciados, donde emergem com dez categorizações: Autonomia; Emancipação; Pluralidade; Diálogo; Conscientização; Dialético/Brechtiano; Esperançar; Desbarbarização, Interterritorialidade e Engajamento, de onde, por sua vez, emergem as suas relações entre os grupos posicionados a partir dos quadros 23 e 24 da terceira etapa descritiva analítica.

3.4.2. Analítico

Essa subseção será organizada em quadros dos conteúdos recortados da totalidade de cada documento que compreende o corpus em análise, ou seja, haverá quadros com dados compilados, registrando, exatamente, aquilo que faz parte da inteireza do documento. Além disso, cada quadro será enumerado em obediência ao caráter cardinal, conforme executado para as leituras flutuantes, para os quais numerais serão empregados.

Esse processo contará com quadros descritivos, analíticos, podendo também haver os

quadros para as discussões dos dados com a teoria definida para o desenvolvimento argumentativo que converge para as exposições que sustentam a pesquisa realizada, conforme o seu planejamento.

Em razão dessa postura é que se deu o processo de categorização que permitirá a descrição, a análise flutuante e, assim, dará a discussão com base na epistemologia do materialismo histórico e dialético e a teoria de análise de linha francesa, formulada por Pêcheux, num enredo científico que dará consistência à codificação que situará essencialmente o fenômeno fadado ao silenciamento, figurando, dessa forma, o esquecimento e os aspectos que ficaram no “passado”, marcados por processos de invisibilização, com o intuito de descaracterizar a importância multidisciplinar dos movimentos pedagógicos construídos por grupos de teatro popular.

Tais processos são condizentes, às associações, ao conceito de silêncio. Com isso em mente, o implícito revela a compreensão da categoria denominada como “**não-dito**”, que é uma categoria da Análise de discurso francesa. Ela diz respeito às informações que não são encontradas claramente e diretamente na superfície textual. Essas informações só podem ser reconhecidas através das marcas discursivas que a elas remetem linguisticamente. Há também, na interação dos sujeitos do discurso, o saber prévio e a análise do contexto, que possibilitam a leitura do não-dito. Essa conceituação e sua operacionalidade serão dimensionadas nas etapas seguintes.

Continuamos o processo analítico em função do caráter descritivo que configura a materialidade da leitura flutuante, com base em preceitos teóricos, seguindo a ótica da análise do discurso tecida por Michel Pêcheux (2014), consistindo em dito, não-dito e no silêncio. Com isso em vista, suscitar os trechos atrelados à totalidade do corpus documental de onde a análise carece de emergir. Vale salientar que essa emergência está comprometida com os princípios epistemológicos que são caros ao Materialismo Histórico e Dialético, cujo paradigma sustenta a aceitabilidade teórica vigente no pensamento de Adorno e de Freire.

Tal eleição é estabelecida numa percepção que parte da **convergência** e **correspondência** entre os dois vultos do século XX. Haja vista a existência de aproximações e associações filosóficas imprescindíveis à reflexão da validade epistêmica do Materialismo. Outrossim, como balizar uma transposição entre o método aplicado a uma pesquisa, se ela não estabelecer um diálogo convergente e consistente que ponha em evidência a sistematicidade e a hierarquia que as categorias eleitas para regular os processos de análise que visam dar solidez? Eis o comprometimento dessa etapa, que é construída para solidarizar aos leitores dessa pesquisa por que razão ela advoga em nome da irradiação como vigência operacional

dos grupos que figuraram nesse estudo, como ideal maior para dar visibilidade histórica ao papel desempenhado no eixo das décadas de 1960 a 2000, ainda que tais períodos não sejam argumento para motivar a defesa que os processos categorizados em favor da existência do fenômeno denominado como irradiação tivessem ocorridos de forma linear, cronologicamente. Na verdade, a relação de aderência entre os grupos pode ser percebida justamente pelas reflexões teóricas que aqui serão elaboradas.

A finalidade dos quadros que antecedem esse parágrafo visa permitir aos leitores dessa pesquisa o acesso aos trechos dos documentos, assim como estão em cada um deles. Por essa razão, cada documento que compõe o corpus a serviço das etapas analíticas – descrição, análise e, por conseguinte, suscitando à discussão – é identificado pela sigla do nome de cada DOCUMENTO, que, por sua vez, está atrelado a cada um dos 04 (quatro) grupos, que constituem a razão de estudo pela leitura que convergiu nas seguintes etapas: pré-analítica, que visa o reconhecimento da recorrência explícita de marcas semânticas, que são, por sua vez, identificadas, com base nos compromissos de cunho epistemológico e teórico. A partir dessa postura, a leitura flutuante se desenvolveu com vistas às dimensões pedagógicas subjacentes de análise: Educativo, Político e Estético, que só pode ser compreendida pela sucessão de suas Categorias, sendo delimitadas por associação semântica, teórica, de onde virão as reflexões no âmbito da análise do discurso, campo teórico, que também têm a ver com o preceito epistemológico.

Vale salientar que essa atmosfera metodológica é que fundamenta o planejamento de cada quadro nas sessões que irão materializar a subseção de análise dos dados.

A finalidade dos quadros que antecedem esse parágrafo visa permitir aos leitores dessa pesquisa o acesso aos trechos dos documentos, assim como estão em cada um deles. Por essa razão, cada documento que compõe o corpus a serviço das etapas analíticas – descrição, análise e, por conseguinte, suscitando à discussão – é identificado pela sigla do nome de cada DOCUMENTO, que, por sua vez, está atrelado a cada um dos 04 (quatro) grupos, que se constituem na razão de estudo pela leitura que convergiu nas seguintes etapas: pré-analítica, que visa o reconhecimento da recorrência explícita de marcas semânticas, que são, por sua vez, identificadas com base nos compromissos de cunho epistemológico e teórico. A partir dessa postura, a leitura flutuante se desenvolveu com vistas às dimensões pedagógicas de análise: Educativo, Político e Estético, que só pode ser compreendida pela sucessão de categorias, que são delimitadas por associação semântica, teórica, de onde virão as reflexões no âmbito da análise do discurso, campo teórico, que também têm a ver com o preceito epistemológico.

Vale salientar que essa atmosfera metodológica é que fundamenta o planejamento de cada quadro nas sessões que irão materializar a subseção de análise dos dados.

Nos próximos quadros, apresentaremos a codificação dos documentos, a partir da suas dimensões pedagógicas e de sua categorização e análise quanto à finalidade do dado descrito. Ou se seja, o que ele favorece à etapa de análise, já que está comprometido com a descrição que se torna substantivo e adquire a sua forma de identidade, cuja imagem é compreensível, permitindo a análise em razão da teoria e dos compromissos com os Objetivos e com as Questões Norteadoras.

Quadro 24 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorização 1 THBF

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A1	Dramaturgia Libertária				x	x
	A2	Teatro como Denúncia				x	x
	A3	Teatro Didático			x		
	A4	Fim da década de 70: excessivas privações do teatro e um grito parado no ar				x	
	CATEGORIAS	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...].	[...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou fórmulas mágicas de resolução destes problemas,” [...]	-			

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 25 - Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 2 THBF

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO	E	P	E
A	A5	Um Teatro de Esquerda		x	x
	A6	O ator sem consciência é bobo da corte	x	x	
	A7	Teatro em efervescência, boêmia e rebeldia		x	
	A8	O ator por inteiro	x		

	CATEGORIAS	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	[...] Há também duas frases que estão relacionadas com nossa atividade que eram muito repetidas por Marcus. Uma é Stanislávski. “Só há um motivo para o ator faltar um ensaio. É a sua própria morte”. A outra frase é da peça Um grito parado no ar, Guarnieri: “Ator sem consciência é bobo da corte”.	Não. Havia um posicionamento de esquerdo bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma [...]	No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim.			

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Iniciaremos a fase analítica descritiva dos quadros 24 e 25, que, nessa etapa das Dimensões Pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorizações: Autonomia, Emancipação e Pluralidade, relacionando-se com a codificação dos enunciados. Nesse sentido, temos como proposição atender à terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O grupo de Teatro Hermilo Borba Filho situou as suas ações, como observamos na codificação, voltadas a um teatro revolucionário, preocupados com uma pesquisa onde o teatro levasse a conscientização, tanto de sua equipe, como dos alunos/atores e de seu entorno, primando pela qualidade estética no seu fazer teatral, sem abrir mão do teor político e educativo em suas obras, como: [...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou formulas mágicas de resolução destes problemas” [...]. Este grupo traz em seu DNA as prerrogativas das irradiações geradas pelo Teatro de Cultura Popular e, por ter sido uma práxis de muita potência e muitas transformações, chega ao referido grupo como consciência e se retroalimentam em seus ideários educativos, políticos e estéticos, que aqui aparecem como categorias necessárias para esse estudo. Bertold de Brecht esteve presente na condução estética de seus espetáculos assim como na formação artística intelectual de seus alunos. Inspirados na teoria materialista histórica e dialética de Brecht, pensava num teatro crítico de que expusesse a sua realidade. Nesse contexto, Peixoto afirma

que "Brecht recusa o espetáculo como hipnose ou anestesia: o espectador deve conservar-se intelectualmente ativo, capaz de assumir diante do que lhe é mostrado a única atitude cientificamente correta - a postura crítica" [...] (1980, p. 28),

O Teatro Hermilo Borba Filho escreveu na tábua do tempo a sua história de uma irradiação teatral emancipadora, que conscientizava, que se emancipou e que gerou emancipação. Sua autonomia resplandeceu para outros grupos, aprendeu e disseminou conhecimento de forma consciente. Porém é importante destacar o seu caráter educativo, que transformou em técnica teatral. Muitas pessoas de Olinda e Recife, vindo pessoas de vários interiores de Pernambuco e de outros Estados do nordeste para essa formação teatral, como na fala de um dos professores, no momento da estreia, do encontro entre atores e público: é nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático, onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...] (DOCUMENTO A3, 1978). Nesse sentido, reafirmamos que o teatro tem a função de denunciar, de ser crítico, de conscientizar, de divertir, mas é, antes de tudo, a arte do encontro.

Vale salientar que a disciplina foi um fundamento primordial para a organização interna e externa do grupo, uma vez que um conjunto de pessoas, no caso do Teatro Hermilo Borba Filho, resolveu morar no mesmo local, construir o sonho do teatro da libertação em grupo, daí necessitava de uma organização de horários, realizar as refeições, assim como para as apresentações, aulas, oficinas, palestras, encontros e tudo o que se refere ao convívio coletivo. Nesse sentido, os artistas se guiavam pela prerrogativa de que há, também, duas frases que estão relacionadas com a nossa atividade, que eram muito repetidas por Marcus. Uma é de Stanislávski: "Só há um motivo para o ator faltar um ensaio. É a sua própria morte". A outra frase é da peça Um grito parado no ar, Guarnieri: "Ator sem consciência é bobo da corte" (DOCUMENTO A6, 1998). Porém, através destas ideias foi construída uma disciplina de convivência, bem estratégica, e isso gerou resultados "no convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim" (DOCUMENTO A8, 2012). Percebe-se a priorização na formação do artista por inteiro, pois se acredita que o fazer teatral de grupo não só é o palco, mas tudo o que leva à construção da obra de arte, inclusive o que será levado ao público.

Diante das palavras que foram codificadas a partir dos enunciados, foram gerados os seguintes códigos: Teatro de Esquerda, o ator sem consciência é bobo da corte; Teatro em

efervescência; boêmia e rebeldia; o ator por inteiro. Nessa conexão, fica explícito o teor do teatro que o THBH se permitia realizar: um teatro comprometido com o homem e com a mulher de seu tempo; um teatro que denunciava as atrocidades impostas pelo regime autocrático. Outro compromisso do grupo foi a disciplina do ator e do técnico na construção de uma consciência de si, do coletivo e para o público. A efervescência se deu pelo educativo, pelo político e pelo estético, categorias fundamentais nessa efervescência cultural desse período. A boemia, a festa, o encontro e os desencontros faziam parte daquela juventude. Quanto mais consciência se adquiria, mais a rebeldia crescia, pois eram ávidos por mudanças, e, por tudo isso, acreditava num ator por inteiro, que não fizesse concessão para o óbvio e estivesse comprometido com a realidade dos oprimidos.

Quadro 26 – Descritivo de codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 03 TPA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B1	Empoderamento Artístico Interterritorial				x	
	B2	Teatro Comunitário: ação descentralizada					x
	B3	Teatro e Realidade Humana					x
	B4	Mediação como educativo			x		
	SUBCATEGORIA	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem.	“Tragam os prêmios para o Nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “província” também se faz teatro e de boa qualidade”	Seja realizado um projeto de teatro comunitário com outras proporções, menos desgastes e mais rentáveis culturalmente falando[...]	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 27 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 4 TPA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B5	Grupo como escola da vida			x		
	B6	Teatro: arte do coletivo				x	x
	B7	O coletivo tem objetivos comuns			x	x	
	B8	Arte: como manifesto de educação e vida			x	x	x
	SUBCATEGORIA	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			

	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual [...]	Vou falar um pouco sobre a importância da TTTTrês como escola de vida. Acho que o que sou hoje devo muito ao trabalho que desenvolvi com esse pessoal [...]	AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida.	x	x	x
--	--------------------------------	--	---	---	---	---	---

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Daremos continuidade ao processo analítico descritivo que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorizações: Autonomia, Emancipação e Pluralidade, relacionando-se com a codificação dos enunciados, nos quadros 26 e 27. Nesse sentido, temos como proposição atender à terceira questão norteadora, que se materializa da seguinte forma: **Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco. Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco?**

O grupo TTTTrês Produções Artísticas iniciou suas ações na periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes, no bairro de Prazeres, como observamos acima, a partir da codificação dos enunciados, que já nos mostra claramente que o grupo esteve voltado a um coletivo que buscava um teatro revolucionário, que fosse capaz de apaziguar a ansiedade e a angústia de vários jovens que lutavam contra a barbárie estabelecida pelos governos militares. O coletivo se organizou em torno do teatro e de ações formativas com o objetivo de conscientizar o entorno em que viviam, garantindo, a princípio, a sua formação artística e do seu território, acontecendo através de uma proposta de teatro comunitário, expandindo-se através de espetáculos, palestras, cursos, oficinas, seminários, mostras de teatro, adentrando os bairros do Jaboatão dos Guararapes. Como estratégia de conscientização, utilizou debates após as apresentações, “os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem” (DOCUMENTO B4, 1989). Nesse contexto, essa prerrogativa conduziu o grupo para muitos territórios, inclusive para festivais competitivos – sempre tendo bons resultados pela qualidade artística.

Nessa condução, o grupo se impôs ao regime militar, criou perspectivas de interiorização, cumpriu um papel muito importante de mediação como educativo, conduziu o teatro com coletivo, sendo este como manifesto político de educação para a vida, formando vários artistas e técnicos para o Estado de Pernambuco, como no discurso de uma das participantes do grupo, “Vou falar um pouco sobre a importância da TTTTrês como escola de

vida. Acho que o que sou hoje devo muito ao trabalho que desenvolvi com esse pessoal” [...] (DOCUMENTO B5, 1998). Nesse sentido, o discurso de pertencimentos dos ex-integrantes do grupo demonstra que todos possuíam o mesmo objetivo. Observamos a autonomia no grupo como princípio individual e coletivo. Construiu-se bases sólidas de emancipação, construiu-se de forma plural uma sequência de ações, que beneficiou não só ao grupo, mas a muitos outros coletivos no Estado de Pernambuco. Nessa perspectiva:

[...] “Um estudante de arte ou jovem aprendiz costuma buscar seus pares nas escolas e grupos de teatro para, juntos traçarem um percurso coletivo”. Outras vezes, o encontro acontece em função da própria natureza do fazer teatral. Trata-se de uma arte da coletividade. Contudo, faz-se necessário que um pacto seja estabelecido, pois nem todo amontoado de gente se transforma em um grupo de teatro. (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 92).

Assim, como narrativa do conceito de grupo, deu-se a trajetória do coletivo TTTTrês produções Artísticas.

Quadro 28 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 5 CCGA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C1	Grupo como escola da vida			x		x
	C2	Teatro: arte do coletivo			x	x	
	C3	O coletivo tem objetivos comuns				x	x
	C4	Arte: como manifesto de educação e vida			x	x	x
	CATEGORIA	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social.	Mais do que um direito, brincar é fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento de habilidades e da inteligência [...].	Historicamente, destacou-se pelo teatro como linguagem artística no conjunto das suas ações [...]	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo..

Quadro 29 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 6 CCGA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C5	Um coletivo: arte e sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência.			x	x	
	C6	Força, astúcia e dinâmica na articulação da cultura				x	
	C7	Um processo de educação não formal			x		x
	C8	Consistência na formação em teatro no Estado					x
	SUBCATEGORIA	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			

	RECORTES DOS ENUNCIADOS	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, [...]	[...] liderado pela força, astúcia e dinâmica do articulador Fábio André que consegue “resgatar” com sabedoria as diversas formas de incentivar a cultura envolvendo os ditames da burocracia dos financiamentos entre a contingência existente na subversiva cultura local.	[...] “E, assim, não me intimido a dizer que hoje, Limoeiro, junto a Arcoverde e Caruaru, estão no foco de qualquer pessoa interessada num teatro mais consistente e de qualidade em nosso Estado.”	x	x	x
--	-------------------------	---	--	---	---	---	---

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Continuando na mesma perspectiva dos quadros acima, trabalharemos com o processo analítico descritivo, que, nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Autonomia, Emancipação e Pluralidade, relacionando-se com a codificação dos enunciados para os quadros 28 e 29. Nesse sentido, temos como proposição atender à terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O grupo Centro de Criação Galpão das Artes iniciou suas atividades no novo milênio, e, como característica principal, desenvolve um trabalho de coletivo, não só para o grupo de teatro, mas conduz várias linguagens das artes, para cidade de Limeiro, agreste de Pernambuco, tais como biblioteca, audiovisual, museu dos brinquedos populares, galeria de artes, sendo o brinquedo popular Mané Gostoso alvo maior de sua pesquisa, já que o brincar passa por todo o processo de investigação do grupo, que acredita que o brincar é “mais do que um direito, brincar é fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento de habilidades e da inteligência” [...] (DOCUMENTO C4, 2013). Nessa perspectiva, o coletivo vem desempenhando um papel fundamental naquela região, no fomento, na fruição e na formação, tanto do grupo, quanto do seu território.

É importante registrar que o CCGA é responsável por grande parte do desenvolvimento cultural daquela região, sempre preocupado com a formação, utilizando-se sistematicamente da educação não formal. O coletivo tem consciência do tipo de educação que prove para seu território, conforme referência documental do próprio grupo: “A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço” [...] (DOCUMENTO

C7, 2022). É importante registrar essa consciência no grupo, uma vez que o coletivo, além de desenvolver esta forma de educar, reconhece as proposições de que “[...] na Educação não formal os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias da vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde os processos interativos intencionais (‘a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação’)) (GOHN, 2010, p. 17).

Condutores de um projeto sistemático e potente, o grupo vem sendo respaldado pela opinião pública e por formadores de opinião, como o que se segue: “E, assim, não me intimido a dizer que hoje, Limoeiro, junto a Arcoverde e Caruaru, estão no foco de qualquer pessoa interessada num teatro mais consistente e de qualidade em nosso Estado” [...] (DOCUMENTO C8, 2022). Diante do trabalho conquistado, a partir da autonomia criada pelo coletivo e de sua emancipação diante da sociedade e de sua função educativa, como abordamos acima, o CCGA é um grupo de múltiplas finalidades sócio-cultural-artísticas, tendo em seus processos arte/educativos a arte como poder de transformação social, partindo sempre do coletivo com força, astúcia e dinâmica na articulação da cultura, tendo consistência na formação em teatro, no Estado.

Quadro 30 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 7 TR

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D1	Arte e conscientização				x	x
	D2	Teatro e Multilinguagens				x	x
	D3	Despertar para educação e a arte			x	x	
	D4	Um teatro político educativo na rua				x	x
	SUBCATEGORIA	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	[...] “O Despertar da Primavera” aborda temas como conflitos de gerações, entre pais e filhos, desinformação sexual, a posição da escola e da igreja, o homossexualismo, o aborto e o suicídio.	[...] o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas.	Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua.	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 31 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 8 TR

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D5	Arte e conscientização			x	x	x
	D6	Teatro e Multilinguagens			x	x	x
	D7	Despertar para educação e a arte			x	x	x
	D8	Um teatro político educativo na rua			x	x	x
	SUBCATEGORIA	AUTONOMIA	EMANCIPAÇÃO	PLURALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si...	Eles pegaram um clássico (mas não um qualquer – porque tem aqueles clássicos que ninguém conhece, né?!) e dessacralizaram a obra, adaptando o texto de Shakespeare para tratar dos temas que bem desejavam, fosse a indústria cultural ou os entraves burocráticos para manter um grupo de teatro no Brasil.	Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, <i>Malassombros: Contos do Além Sertão</i> , um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural [...]	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

A partir dos quadros acima (30 e 31), que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as Categorias: Autonomia, Emancipação e Pluralidade, relacionando-se com a codificação dos enunciados, de forma a darmos início ao trabalho de parte de nossa terceira questão norteadora e o do nosso terceiro objetivo específico, que se materializam da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

Os quadros acima estão relacionados ao Grupo Retalhos do Sertão do Moxotó, em Arcoverde, que também pertence aos grupos oriundos do novo milênio, um coletivo de jovens artistas que imprime sua marca com muita potência em seu território e que vem desenvolvendo espetáculos teatrais, audiovisual, cursos, palestras, oficinas, festivais de teatro, e se dedicam à pesquisa do Teatro do Oprimido, Teatro de Rua, Máscaras e Palhaço. É importante registrar a forma de organização do grupo e a sua posição eminentemente política e consciente da sua realidade, conforme o depoimento a seguir, de um dos componentes do grupo: “Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais

político e sendo político teria que ser mais acessível, então optou-se por fazer um espetáculo de rua” (DOCUMENTO D4, 2010). O Grupo se desenvolve a partir de suas discussões internas e de seus laboratórios cênicos. Nessa perspectiva, inclusive o nome do grupo tem um significado como eles mesmos definem, “Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si” [...] (DOCUMENTO D5, 2018). Isso mostra claramente o apego à relação que o grupo tem com os indivíduos e que todos juntos formam a força de um coletivo mais forte e potente.

Condutores de um projeto sistemático e de referência, possui sede própria, ajudou a construir um coletivo que abriga vários outros coletivos de outras linguagens e outros pares de linguagem, denominado de Estação da Cultura, hoje com um espaço cênico próprio para uso dos coletivos. O grupo vem trabalhando numa perspectiva interterritorial, mas partindo de seu próprio território e, especificamente, acredita num mundo melhor, donde [...]” o debate e a reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas”(DOCUMENTO D1, 2010). Nesse sentido, observamos a clareza com que o grupo se relaciona com o seu coletivo, com outros coletivos.

Diante do trabalho conquistado a partir da autonomia criada pelo coletivo e de sua emancipação diante da sociedade e de sua função social, como abordamos acima, o Teatro de Retalhos é um grupo de múltiplas linguagens, sendo o teatro o condutor de tudo, tendo a arte como força motriz de conscientização. Desenvolve com suas ações, despertando para uma arte/educação, um teatro que não tem tempo nem espaço, acredita-se num teatro como ato político, num processo sistêmico, como o próprio nome do grupo, levando suas ações para além do sertão, além de criar a sua própria dramaturgia, dessacralizando os clássicos, antes impossíveis de montagem, trazendo-os para seu tempo e sua tez.

Quadro 32 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 9 THBF

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A1	Arte e conscientização			x	x	x
	A2	Teatro e Multilinguagens			x	x	x
	A3	Despertar para educação e a arte			x	x	X
	A4	Um teatro político educativo na rua			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e	[...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem	[...] É um dos textos mais bonitos e fortes que existem na dramaturgia brasileira. Para	x	x	x

		mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...].	pretender apresentar soluções finais ou formulas mágicas de resolução destes problemas,” [...]	interpretá-lo, precisaria de fôlego [...]			
--	--	--	--	---	--	--	--

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 33 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 10 THBF

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A5	Arte e conscientização			x	x	x
	A6	Teatro e Multilinguagens			x	X	x
	A7	Despertar para educação e a arte			x	x	X
	A8	Um teatro político educativo na rua			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim.	Não. Havia um posicionamento de esquerda bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma [...]	[...] Curiosamente houve também um arranjo geográfico na cena pernambucana dos anos 70. Dos grupos que pretendiam estruturas menos convencionais e se propunham à experimentação de linguagens, muitos migraram buscando as ladeiras de Olinda, com seu cheiro de fumo e jasmim, e nelas os sobrados que virariam teatrinhos de bolso, espaços aglutinadores de tribos e ideias, incorporados à paisagem da cidade no auge de sua efervescência e boêmia [...].	x	x	X

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Daremos continuidade ao processo analítico descritivo que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Dialógica, Conscientização e Dialético/Brechtiano, relacionando-se com a codificação dos enunciados dos quadros 32 e 33. Nesse sentido, temos como proposição atender à terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as**

implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.

O Grupo de Teatro Hermilo Borba Filho esteve constituído de muitas subcategorias pertencentes ao que denominamos nesta pesquisa de um coletivo atrelado à Irradiação Teatral Emancipadora. Nessa conexão, o grupo em questão se constituiu de um trabalho dialógico, esteve à frente de um movimento de resistência ao regime autocrático instituído e no combate a este estado autoritário. O grupo se imana com as subcategorias que emergem de uma prática disruptiva em prol da construção de uma escola profissional de teatro, além da relação dialógica com o seu coletivo, com o seu território e através do diálogo com o público, como na fala de um dos componentes: “é nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso” [...] (DOCUMENTO A1).

E através desse encontro com o público, manifestam-se outras categorias que alimentam o prazer de fazer e de contestar, de educar e educar-se, como Freire explicita, afirmando que ninguém educa ninguém, mas as pessoas se educam dialeticamente. Nessa perspectiva, observa-se que a prática pedagógica e estética do grupo esteve edificada sobre os auspícios de Bertold de Brecht, como já vimos nas subseções anteriores, de forma que o público deve ser ativo e não passivo na recepção da obra de arte. Ao artista deve-se o compromisso da conscientização de levar esta obra de arte até o público, quebrando a quarta parede e criando um espaço de aprendizagem entre o artista e o público e vice versa, entendendo a dialética com primordial no ator político, que é o teatro.

Nessa mesma direção, vemos em Freire na conceituação de Conscientização como parte da práxis do THBF, conforme a narrativa a seguir:

uma das características do homem é ser o único a ser homem, só ele é capaz de se distanciar do mundo; somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo – entenda-se admirar no sentido filosófico -, os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. É exatamente isso a “a práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (2016, p. 55-56).

Portanto, o referido coletivo teve, durante a sua existência, um posicionamento de esquerda, estando comprometido com as forças progressistas renovadoras, pensando na formação de seu ator por inteiro, na sua relação com o mundo, dialogicamente, consciente de

suas responsabilidades.

Quadro 34 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 11 TPA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B1	Empoderamento Artístico Interterritorial			x	x	X
	B2	Teatro Comunitário: ação descentralizada			X	x	x
	B3	Teatro e Realidade Humana			x	x	X
	B4	Mediação como educativo			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Lampião” retrata exatamente o clima de desorientação que caracteriza o autor. Perdido num mundo inóspito, intolerante aos seus delírios, o personagem está em constante luta consigo e com as coisas que o rodeiam[...]	Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem		x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 35 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 12 TPA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B5	Empoderamento Artístico Interterritorial			x	x	X
	B6	Teatro Comunitário: ação descentralizada			X	x	x
	B7	Teatro e Realidade Humana			x	x	X
	B8	Mediação como educativo			X	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Sei que a vida é dura, contudo não deves desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam.	AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida.		x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Em continuidade ao processo analítico descritivo que nessa etapa das dimensões

pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Dialógica, Conscientização e Dialético/Brechtiano, relacionando-se com a codificação dos enunciados, nos quadros 34 e 35, temos como proposição atender à terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O Grupo de Teatro TTTrês Produções Artísticas, como já vimos anteriormente, esteve presente não só em seu território, mas pelo interior do Estado, como em muitas outras regiões do Brasil, criando conexões Educativas, Políticas e Estéticas, porém sempre partindo de seu território. Criou um carisma entre os artistas e um público que estava perto, interagindo, como podemos perceber no depoimento que se segue: “sei que a lida é dura, contudo não deveis desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam” (DOCUMENTO B7, 1981).

O grupo esteve sempre promovendo um diálogo com a sociedade, na forma de seus espetáculos, palestras, oficinas, cursos, congressos, seminários, mostras de teatro, no seu território e em outros territórios. A prática do debate foi o grande impulsionador de uma conscientização, tanto para o coletivo, como para o público e para outros coletivos. Nesse sentido, concordamos com o depoimento de um dos integrantes do grupo, quando explicita que “os debates após cada sessão têm se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem” (DOCUMENTO B4, 1989). Estes debates aconteciam após as sessões dos espetáculos, palestras, seminários, congressos, festivais, sempre de cunho educativo, com a intenção de conscientização. Portanto, vemos em Adorno e Freire uma harmonia conceitual em relação à Conscientização:

É importante notar que, na época – década de 1960 – em que Adorno fazia esses comentários, Paulo Freire, no Recife, organizou um movimento de alfabetização e “conscientização” de adultos no meio rural. A conscientização consiste em desenvolver no indivíduo a habilidade de refletir sobre a “sua condição de pessoa, por isso, de sujeito”. Apesar de Freire não mencionar a barbárie, percebemos que a finalidade do seu processo de educação é a mesma proposta por Adorno: desenvolver o senso crítico nos indivíduos, o que implica, antes de qualquer coisa, fortalecimento da personalidade, o que também envolve,

como diz o educador brasileiro, a “democratização da cultura” – e cabe ter em mente que as pessoas do campo têm mais dificuldade para ter acesso à cultura universal do que as da cidade; por isso, é fundamental levar até elas aquilo que a humanidade produziu (BINI, 2016, p. 1).

Portanto, no caminho do diálogo e da conscientização, o coletivo impunha a sua estética, um conhecimento ativo na dialética brechtiana, utilizando, em vários de seus espetáculos, a técnica de distanciamento ou estranhamento brechtiano em plena ação dramática, suspendendo esta ação que estaria perto de transformar o espectador em passivo, retirando da força dramática, impedindo a catarse, para que o público consiga refletir e participar ativamente do espetáculo e com os atores. Este coletivo se posicionou frente ao autoritarismo dos governos militares, como dos pseudos governos democráticos, tendo uma atuação considerada de esquerda, conseguindo, durante os anos que esteve na ativa, transformar não só o seu território, mas ajudar a conduzir as transformações de outros territórios.

Quadro 36 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 13 CCGA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C1	Múltiplas finalidades sócio-cultural-artística			x	x	X
	C2	Teatro como arte de educar			X	x	x
	C3	Arte como poder de transformação social			x	x	X
	C4	O Brincar como processo de formação humana			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social.	[...] tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística, [...].	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 37 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 14 CCGA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C5	Um coletivo: arte e sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência.			x	x	X
	C6	Força, astúcia e dinâmica na articulação da cultura			X	x	x
	C7	Um processo de educação não formal			x	x	X
	C8	Consistência na formação em teatro no Estado			x	x	x

	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	[..] O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência[...].	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, [...]	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Em continuidade ao processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Dialógica, Conscientização e Dialético/Brechtiano, relacionando-se com a codificação dos enunciados, nos quadros 36 e 37, temos como proposição atender à terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

Nessa perspectiva, o Grupo de Teatro Centro de Criação Galpão das Artes aparece como coletivo de muita importância no cenário do teatro de grupo. Tem sede própria e consegue estabelecer uma conexão com a educação não formal, trabalhando de forma dialógica, abrindo um debate constante em seu coletivo e com a comunidade, com o objetivo de conscientizar-se e conscientizar o seu território. Evidencia-se, também, um diálogo entre as linguagens artísticas e os programas oferecidos, pois “o Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência” [...] (DOCUMENTO C5, 2020). O CCGA tem objetivos claros no que concerne à questão de Conscientização. Dessa forma, utilizaremos, como referência, Moacir Gadotti, em sua narrativa no prefácio do livro “Conscientização”, de Paulo Freire, quando destaca:

O tema da conscientização, em Paulo Freire, está associado ao tema da liberdade e da libertação, categorias centrais de sua concepção antropológica, desde suas primeiras obras. A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (FREIRE, 2016, p. 17).

Nessa trilha, enxergamos o grupo em estudo, mantendo-se fiel ao propósito de transformar as vidas das pessoas, através de seu coletivo, em seu território, encaminhando-se para a interterritorialidade. Vale salientar que, na categorização, na questão

dialético/Brechtiano, não percebemos uma afinidade com esta estética proposta por Bertolt de Brecht, mas percebemos um alinhamento ao exercício popular de estética Armorial.

É importante esclarecer que o pensamento crítico não é e nem deve ser freado em nome das grandes tecnologias, comunicações, advindas do progresso, muitas vezes aniquilado por estes. Deve-se lutar, sem pestanejar, pela liberdade, pelo que ainda existe de humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Quadro 38 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 15 TR

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D1	Arte e conscientização			x	x	X
	D2	Teatro e Multilinguagens			X	x	x
	D3	Despertar para educação e a arte			x	x	X
	D4	Um teatro politico/educativo na rua			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	[...] “O Despertar da Primavera” aborda temas como conflitos de gerações, entre pais e filhos, desinformação sexual, a posição da escola e da igreja, o homossexualismo, o aborto e o suicídio.	[...] o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas.	O Teatro de Retalhos tem por finalidade desenvolver ações nas áreas das Artes Cênicas, Plásticas, Audiovisuais, Música, Literatura, Artesania, Comunicação, e Patrimônio[...]	x	x	X

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 39 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 16 TR

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D5	Um processo sistêmico			x	x	X
	D6	Teatro: além do sertão			x	x	x
	D7	A praça é do povo, como o céu é do condor			x	X	X
	D8	Um clássico dessacralizado			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	DIALÓGICA	CONSCIENTIZAÇÃO	DIALÉTICO / BRECHTIANO			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal.	Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, Malassombros: Contos do Além Sertão, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para	x	x	x

				todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural [...]			
--	--	--	--	---	--	--	--

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Em continuidade ao processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Dialógica, Conscientização e Dialético/Brechtiano, relacionando-se com a codificação dos enunciados, nos quadros 38 e 39, temos como proposição atender à terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O Grupo de Teatro Retalhos vem desenvolvendo um processo de política cultural, desde o ano de 2008. Organizou-se em torno do teatro de grupo, e, hoje, tem ampliado as suas linguagens, sendo o audiovisual os experimentos mais recentes do grupo. Como tem espaço cênico próprio, utiliza-o para ensaios, cursos, oficinas, palestras, seminários e festival de teatro, o que tem influenciado na qualidade de suas ações. É importante salientar que o diálogo tem sido a força motriz desse coletivo, seja entre as linguagens artísticas ou com a Estação da Cultura, espaço dos coletivos de várias linguagens artísticas de Arcoverde. Nessa conexão, vemos no depoimento de um dos componentes do grupo que, através do espetáculo teatral, é permitido o diálogo com jovens e adultos: “O Despertar da Primavera aborda temas como conflitos de gerações, entre pais e filhos, desinformação sexual, a posição da escola e da igreja, o homossexualismo, o aborto e o suicídio” (DOCUMENTO D3, 2008). Na verdade, para Freire, não existe diálogo se não existe o entendimento de um ser para com outro. Nesse pensamento, a palavra Diálogo emerge como uma categoria muito importante no trabalho desenvolvido pelo Teatro de Retalhos:

É pelo diálogo que os homens se aproximam um dos outros, desarmado de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro, simplesmente, as observe. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros. Transitando na construção de sua visão de mundo, na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente. O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade, “não isolamento”, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro. É, por fim, o espaço onde se expressa o pensar verdadeiro, esperançoso e confiante. (VASCONCELOS;

BRITO, 2010, p. 73).

Nesse sentido, percebemos, a partir dos documentos estudados e dos depoimentos adquiridos do grupo, que o coletivo se relaciona de forma bem harmoniosa com a categoria Conscientização, reverberando num trabalho potente na formação do coletivo, dos outros coletivos de seu território e com a comunidade, utilizando-se do diálogo, do debate e da conscientização para as transformações do País [...] “o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas” (DOCUMENTO D1, 2010). É necessário, observar que o grupo tem uma estética dialética, como já vimos anteriormente. Em seus espetáculos, percebe-se a metodologia de Boal, através do “Teatro do Oprimido”, além de um refino na técnica Brechtiana, em seus “distanciamento e estranhamento”, quebrando a “quarta parede”, deixando o espectador livre para pensar e interagir com a obra, livremente, sem necessidades de amarras ou armadilhas para prender a atenção dos mesmos.

Na próxima subseção dos quadros, na continuidade do processo analítico descritivo que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Esperançar, Desbarbarização e Interterritorialidade, observa-se a relação dessas categorias com a codificação dos enunciados nos quadros.

Quadro 40 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 17 THBF

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A1	Dramaturgia Libertária			x	X	x
	A2	Teatro como Denúncia			X	x	X
	A3	Teatro Didático			x	x	X
	A4	Fim da década de 70: excessivas privações do teatro e um grito parado no ar			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...]	[...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou formulas mágicas de resolução destes problemas,” [...].	[...] É um dos textos mais bonitos e fortes que existem na dramaturgia brasileira. Para interpretá-lo, precisaria de fôlego [...].	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 41 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 18 THBF

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A5	Um Teatro de Esquerda			x	X	x
	A6	O ator sem consciência é bobo da corte			x	x	X
	A7	Teatro em efervescência, boêmia e rebeldia			x	x	x
	A8	O ator por inteiro			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim.	Não. Havia um posicionamento de esquerda bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma [...]	[...] Curiosamente houve também um arranjo geográfico na cena pernambucana dos anos 70. Dos grupos que pretendiam estruturas menos convencionais e se propunham à experimentação de linguagens, muitos migraram buscando as ladeiras de Olinda, com seu cheiro de fumo e jasmim, e nelas os sobrados que viraram teatrinhos de bolso, espaços aglutinadores de tribos e ideias, incorporados à paisagem da cidade no auge de sua efervescência e boêmia.	x	x	X

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

A partir do processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas–Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Esperanças, Desbarbarização e Interterritorialidade, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 40 e 41, temos como proposição atender a terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O Grupo de Teatro Hermilo Borba Filho esteve na condução de processos que mexeram e transformaram vidas, estabeleceram um olhar político, do esperar, naquele momento tão inglório da sociedade Recifense/Olindense, porém como ato de re(existir), de ressignificação do coletivo, do lugar, do transformar-se, como no depoimento da professora Ednéia Gonçalves, no qual define o conceito de Esperançar, a partir de Freire:

[...] “É um verbo, é ação. Ele não tem o sentido do sentimento que paira nos nossos

corações; tem um efeito de ação, de política. Tanto para Bell Hooks quanto para Paulo Freire, o ‘esperançar’ tem efeito coletivo – ou seja, é a possibilidade e condição de se estabelecer uma comunidade que reaja à violência e à humilhação de um sistema opressor baseado nas demandas de um grupo que sempre foi favorecido pelo colonialismo e pelo escravismo” (2021, p. 2).

Ainda na mesma trilha, vemos que a desbarbarização proposta por Adorno tem significado nas ações do TCP desde a sua fundação, quando mobiliza toda uma juventude e intelectuais para a mudança estratégica de alfabetizar adultos, que era a maioria dos adultos da população do Recife e do interior do Estado. Nessa perspectiva, encontra-se similaridade teórica entre a desbarbarização de Adorno e a humanização de Freire, mesmo que não seja categoria explícita em Freire, mas que as duas categorias em suas obras são fundamentais para a transformação do mundo em que se pretende inferir, enquanto libertação:

Adorno e Freire, ainda que procedentes de conjunturas distintas, exprimem afinidades nos modos críticos de ver, pensar, sentir e habitar o mundo, sendo arquétipos de resistência e de ações reflexivas e revolucionárias de exilados que resistiram a contextos opressivos e totalitários, em defesa de uma educação humanizadora e de luta contra as barbáries. Nessa perspectiva, Adorno passou pela experiência do Holocausto e Freire pela Ditadura Militar, de modo que a experiência de exilados provocou repercussões em seus países de origem e nos países em que se exilaram, gerando influências em outras gerações para além de seus países de origem. Ainda que dolorida a experiência de exilado, em tempos de conflitos políticos e guerra possa ser, é preciso tomar ciência que ela proporciona uma ruptura de barreiras e fronteiras que prendem e aprisionam o sujeito em sua própria pátria. Quando Adorno e Freire foram exilados, o ambiente solitário e hostil tornou-se a possibilidade de tomada de distância do território dominado, concedendo assim uma análise crítica mais profunda dos contextos em questão. (HABOWSKI; CONTE, 2018, p. 541).

Nessa direção, precisamos abrir as nossas fronteiras, os nossos pensamentos, as nossas metodologias e as nossas pesquisas na luta diária contra o mau e, objetivamente, buscar o triunfo do bem. Nessa conexão, o THBF teve uma atuação plural através de sua dramaturgia libertária, o teatro como denúncia, o teatro como escola, didático, a resistência contra o arbitrário, o ator na busca de sua inteireza, um teatro que não faz concessão, totalmente de esquerda, o coletivo com consciência, disciplina e amor a si e ao outro. Um grupo que alimentou a interterritorialidade na pedagogia, enquanto dramaturgia, com os públicos e entre os vários territórios do Brasil.

Quadro 42 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 19 TPA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO	E	P	E
B	B1	A Província vai a megalópole	x	x	X
	B2	Teatro Comunitário	X	x	x

	B3	Lampião, o Lampião Emancipado			x	x	X
	B4	O Diálogo como Libertação			X	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Seja realizado um projeto de Teatro Comunitário com outras proporções, menos desgastes e, mais rentáveis culturalmente falando [...].	Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem.	Tragam os prêmios para o Nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “provincia” também se faz teatro e de boa qualidade [...].	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 43 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 20 TPA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B5	Grupo como escola da vida			x	x	X
	B6	Teatro: arte do coletivo			X	x	x
	B7	O coletivo tem objetivos comuns			x	x	X
	B8	Arte: como manifesto de educação da vida			X	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida.	Sei que a vida é dura, contudo não deves desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam [...].	-	x	x	X

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Em continuidade ao processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Dialógica, Conscientização e Dialético/Brechtiano, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 42 e 43, temos como proposição atender a terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O Grupo TTTTrês Produções Artísticas foi um grande articulador político, como já afirmamos anteriormente, empoderando-se dos seus propósitos de fomentador e formador, além construtor de uma série de espetáculos que falava de suas angústias e prazeres. Esteve posicionado politicamente, não de partidos políticos, mas de esquerda, do lado dos mais humildes, representante legítimo de seu território, trazendo em seu DNA a força da contestação, tão peculiar aos grupos de teatro de esquerda daquele momento histórico, tendo como princípio o esperar na atitude, no enfrentamento aos problemas sociais na periferia em que o grupo inicia a sua trajetória. Porém, desde cedo, já impunha respeito pelo que produzia – debate, discurso – e gerava em seu território uma receptividade e uma crença no coletivo, como podemos observar no depoimento de um espectador, pelo fato de o grupo ter sido classificado para participar do Festival em São Paulo: “tragam os prêmios para o nordeste, mostrem aos paulistas que aqui nesta “província” também se faz teatro e de boa qualidade” [...] (DOCUMENTO B1, 1982). No próximo capítulo, analisaremos o dito, o não-dito e o silêncio, nesta frase.

O amor pelo que faziam estava claro na fala dos componentes, pelo grupo e pelo que conseguiam produzir e pela respeitabilidade alcançada, além dos conteúdos tratados em suas peças, sempre com ideias críticas, sempre na defesa da humanidade e por princípios éticos. Um grupo que foco do seu teatro estava vinculado á escola, não a escola que aprisiona, mas aquela que faz acontecer em qualquer lugar, a qualquer hora, como a escola não formal, uma escola comprometida com a libertação, como na narrativa abaixo:

[...] Já em Educação contra a barbárie, outro debate com o amigo Becker, Adorno (2000) afirma que desbarbarizar a educação nos dias de hoje constitui-se a questão mais prioritária, simplesmente porque ultrapassar, vencer a barbárie é um fator absolutamente essencial para a sobrevivência da própria humanidade. Sem tal procedimento, tudo estaria – ou estará – irremediavelmente perdido. Suas declarações referem-se aos anos sessenta do século passado, sem ainda saber que hoje a barbárie estaria maior, pois tudo se potencializou no mundo pós-moderno⁶⁹.

Nessa direção, o coletivo acreditou no teatro de grupo como escola, onde o teatro não é arte de uma pessoa só: é uma arte do coletivo, donde as pessoas teriam objetivos comuns. A

⁶⁹ Continuação da Referência: Por barbárie, o filósofo entende o mundo atual em desconformidade, pois mesmo a civilização tendo chegado ao nível máximo de desenvolvimento tecnológico, as pessoas não podem ser classificadas como civilizadas, levando-se em conta seu atraso – muito menos considerar as sociedades indígenas ultrapassadas. Tal pensamento coincide com o de Antonio Candido (2004), que nos mostra a contradição dos seres ditos humanos, cuja civilização tem hoje condição, por meio da tecnologia, de eliminar a fome no mundo, mas não deseja fazê-lo e condena grande parte da população à miséria. Isso, por as pessoas estarem “tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir” (ADORNO, 2000, p. 145). Texto atualíssimo no momento em que a Coreia do Norte faz exercícios cotidianos e frequentemente com bombas atômicas (SALES, 2019, 85-90).

arte era vista como um manifesto da educação para a vida. Um Diálogo para vida. Portanto, vemos, ainda, que este coletivo persistiu na interterritorialidade, desde os temas de suas peças, como a quebra de fronteiras, levando suas ideias para este grande Brasil. Nesse sentido, exporemos uma fala de formador de opinião quando afirma que o espetáculo “AVOAR merece ter vários adjetivos: lúdico, antropológico, ecológico, mas antes de tudo é um manifesto em favor da vida” (DOCUMENTO B8, 2007). Essa interterritorialidade da obra de arte e a ideia de circular entre o seu território e por outros territórios, sem medo de preconceitos – neste caso quebrando preconceitos – são características fundamentais desse coletivo.

Quadro 44 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 21 CCGA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C1	Múltiplas finalidades sócio-cultural-artística			x	x	X
	C2	Teatro como arte de educar			X	x	x
	C3	Arte como poder de transformação social			x	x	X
	C4	O Brincar como processo de formação humana			X	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Mais do que um direito, brincar é fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento de habilidades e da inteligência.	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social.	[...]tem por finalidade apoiar e desenvolver ações nas áreas social, cultural e artística,[...].	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 45 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 22 CCGA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C5	Um coletivo: arte e sociedade, Cultura e Política, Gestão e Assistência.			x	x	X
	C6	Força, astúcia e dinâmica na articulação da cultura			X	x	x
	C7	Um processo de educação não formal			x	x	X
	C8	Consistência na formação em teatro no Estado			X	x	x
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	[...] O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte e Sociedade, Cultura e	-	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser	x	x	x

		Política, Gestão e Assistência [...].		executada em qualquer espaço [...]			
--	--	---------------------------------------	--	------------------------------------	--	--	--

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

A partir do processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Esperançar, Desbarbarização e Interterritorialidade, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 44 e 45, temos como proposição atender a terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

Grupo de Teatro Centro de Criação Galpão das Artes tem conduzido seus processos artísticos e culturais na forma freireana, de pensa a educação estando incluídos no Esperançar de uma vida melhor, na busca de um teatro popular, da tentativa de não deixar morrer alguns brinquedos emblemáticos do cotidiano dos nordestinos e no enfrentamento do dia a dia, para ser solidário ao seu território, no conhecimento, na fome e na miséria, buscando forma para se levar essa discussão à ordem do dia dessas pessoas, que buscam no Galpão das Artes um acalanto, uma proteção para si e seus filhos, e de lá recebem o melhor que este coletivo possa contribuir, pois [...] O Galpão das Artes é um coletivo de muitos, integra Arte, Sociedade, Cultura, Política, Gestão e Assistência [...] (DOCUMENTO). Esta multiplicidade de programas tem elevado o nível cultural e artístico desse território, democratizando as artes, dando o acesso às pessoas pobres, na formação artística, na formação cultural, através de palestras, cursos, oficinas, fruição de espetáculos de diversas linguagens e fomento.

Nessa trilha, o grupo se posiciona politicamente num discurso em defesa dos menos favorecidos e finca atitudes para a desbarbarização das violências simbólicas impostas ao cotidiano de crianças, jovens, adultos e velhos, com projetos estruturadores de alerta, contra *bullyng*, depreciação de gênero, cor e raça, além das violências físicas e das drogas que dizimam grande parte dos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, trabalham com a realidade de seu território, através do diálogo, com o objetivo de diminuir estas diferenças sociais, de torná-los conscientes críticos de sua realidade, contra a grande barbárie contemporânea, que foi tão discutida por Adorno nos anos de 1960, sendo uma categoria central de sua teoria, de como desbarbarizar esta violência e de que só através da educação e emancipação (2021) pode-se neutralizar essa violência que se torna a cada dia a destruição do humano em sua humanidade. Freire, também, através de sua práxis como

categoria central de sua obra, encaminha-nos da mesma forma, a rejeitar esse processo de desumanização e coloca a educação como única forma de elevar homens e mulheres à condição de humanidade.

A relação da interterritorialidade assumida pelo CCGA é a sua práxis, na forma como pensa e de como realiza as suas ações, na busca da libertação dos oprimidos daquele território. As categorias expostas nessa fase de descrição analítica são identificadas como irradiações, trazidas ao longo do tempo e espaço pelo TCP para os CCGA, de forma consciente e ou inconsciente, uma vez que o grupo vem se responsabilizando por múltiplas finalidades sócio-cultural-artísticas, sendo o teatro a forma de ensinar e aprender a arte como poder de transformação social, estabelecendo o lúdico e o brincar como processo de formação humana, num processo de educação não formal, força, astúcia e dinâmica na articulação da cultura, consistindo na formação de qualidade em teatro no Estado de Pernambuco.

Quadro 46 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 23 TR

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D1	Arte e conscientização			x	x	X
	D2	Teatro e Multilinguagens			x	x	X
	D3	Despertar para educação e a arte			x	x	X
	D4	Um teatro político/educativo na rua			x	x	X
	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua.	[...] o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas.	O Teatro de Retalhos tem por finalidade desenvolver ações nas áreas das Artes Cênicas, Plásticas, Audiovisuais, Música, Literatura, Artesania, Comunicação, e Patrimônio.	x	x	X

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 47 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 24 TR

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D5	Um processo sistêmico			x	x	X
	D6	Teatro: além do sertão			x	x	X
	D7	A praça é do povo, como o céu é do condor			x	x	X
	D8	Um clássico dessacralizado			x	x	x

	CATEGORIZAÇÃO	ESPERANÇAR	DESBARBARIZAÇÃO	INTERTERRITORIALIDADE			
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	A Retalhos podem ser pedaços de um todo. Retalhos podem constituir um todo. Isto é, o retalho é um pedaço do todo que constitui um todo em si...	Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal.	Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, Malassombros: Contos do Além Sertão, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural [...].	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Em continuidade ao processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Dialógica, Conscientização e Dialético/Brechtiano, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 46 e 47, temos como proposição atender o terceiro objetivo específico e a terceira questão norteadora, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

Conforme os quadros que se manifestam nos enunciados, nas categorizações, percebe-se que o grupo Teatro de Retalhos é o mais jovem dos quatro coletivos, porém tem a mesma força aglutinadora e de organização dos outros. Traz em seu DNA, desde sua formação, há 14 anos, o empenho, a dor e o desejo por um mundo melhor. Um grupo de estudiosos, tendo a pesquisa como norteador de suas ações, como podemos verificar no depoimento de um dos integrantes do coletivo, revelando que “através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua”. Essa atitude dos diálogos, de as conversas serem advindas dos estudos implica numa busca subjetiva e objetiva de sua realidade. O grupo impressiona pela robustez da maturidade cênica, das ações construídas e pensadas, como políticas da melhoria de vida para os coletivos culturais, assim como para a sociedade de Arcoverde e de outros territórios do interior do Estado. Percebe-se, também, a busca incessante pela materialidade da pesquisa e pela transmissão dos resultados das mesmas, sendo expostas em seu site e blog, para que todos tenham acesso à informação.

Um teatro de grupo, proposto pelo Coletivo de Teatro Retalhos, que se afirma

enquanto escola, numa proposta dialética e emancipação, configurando-se na categoria central de Adorno, quando propõe a desbarbarização, para que o homem e mulher consigam a sua desejada humanidade, dialogando com Freire na busca da sua autonomia, da sua práxis, da sua consciência e emancipação numa dialogia que se renova a todo instante, de forma dialética, implicando no seu fazer teatral e na construção de seu território, sem criar fronteiras no pensamento e muito menos no ir e vir a partir de suas ações. Isso define a sua consciência política com a sua relação com o que deseja do mundo. E é nessa condução que o Teatro de Retalhos cultuam uma referência muito cara ao poeta, “dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal (DOCUMENTOS, D7, 2012.). Esta é a forma de fazer teatro com os auspícios teóricos e Augusto Boal e evidentemente de Bertold Brecht, numa epistemologia declaradamente do materialismo histórico e dialético. Nesse caminho da pluralidade, da interterritorialidade, nasce e renasce todo dia um Retalho, como militante de sua realidade, de sua criatividade irmanada com o bem. Isso tem refletido nos bons resultados acunhados pelo coletivo. Como na crítica do Festival de Teatro, “vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, *Malassombros: Contos do Além Sertão*, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É “uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural” [...] (DOCUMENTO D6, 2019). O Construir de um teatro sem fronteiras que nasce do sotaque sertanejo, que se mistura com todos aos sotaques e dialetos deste imenso Brasil, que se materializa na sua austeridade e disciplina cênica, com todos os artefatos simbólicos, de inteligência plural da semiótica. E podemos aprofundar a relação desse grupo de jovens atuantes nas palavras de Ana Mae Barbosa, quando conceitua a questão da interculturalidade:

Vivemos a era inter. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interatividade, a interação, a interrelação, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios, como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. Entretanto os arte/educadores têm dificuldades de entender a Arte “inter” produzida hoje. Para os que foram educados nos princípios do alto modernismo, dentre eles a defesa da especificidade das linguagens artísticas, torna-se difícil a decodificação e a valorização das interconexões de códigos culturais e da imbricação de meios de produção e de territórios artísticos que caracterizam a Arte Contemporânea⁷⁰.

⁷⁰ Continuação da referência: A colaboração entre as Artes e os meios de produzi-la vem se intensificando. Nós, arte/educadores, ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos e linguagem operadas pela Arte hoje, pois fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na Educação Artística decretada pelo governo ditatorial na década de 70. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Desenho Geométrico, tudo junto, da 5ª série ao Ensino Médio, sendo preparado para tudo isto em apenas dois anos nas Faculdades e Universidades. Combatemos este absurdo epistemológico. Contudo mesmo naquele tempo já defendíamos a interdisciplinaridade das Artes. Nosso mote era: “Polivalência não é interdisciplinaridade”. A interdisciplinaridade era desejada embora fosse ainda uma utopia para nós

Concordamos plenamente com Ana Mae Barbosa e vemos, nesse coletivo, a interrelação inter, seja nas suas discussões, em seus projetos de ações, em seus espetáculos, nos seus discursos, como na sua existência material.

Quadro 48 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 25 THBF

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A2	Teatro como Denúncia			x	x	X
	CATEGORIZAÇÃO		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	[...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou formulas mágicas de resolução destes problemas,”[...].	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 49 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 26 THBF

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
A	A5	Um Teatro de Esquerda			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	Não. Havia um posicionamento de esquerdo bem nítido. Um comprometimento com as forças progressistas e renovadoras, sem dúvida nenhuma [...]	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Para finalizarmos o processo analítico descritivo, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Engajamento, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 48 e 49, temos como proposição atender o terceiro objetivo específico e a terceira questão norteadora materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

O Teatro de Retalhos tem em sua natureza, de seus objetivos estavam definidos a partir da construção de um teatro que atendesse a várias possibilidades de aprofundamento teórico prático nessa linguagem e que este teatro pudesse transformar as pessoas, seus território e que pudesse combater com legitimidade as truculências mantidas pelo governo militar, que não aceitava, nem o modo de viver nem de questionar desses artistas, que em coletivos se tornavam fortes, mesmo sendo açoitados e presos, como muitos dos vários coletivos que permaneceram fortes durante esse período histórico tão desolador. Entretanto, para efetivarmos essa conexão da palavra, buscamos conceituá-la a partir dos dois teóricos fundamentais para essa pesquisa, Adorno e Freire. Nesse Sentido, buscamos o conceito de Engajamento, a partir de Vasconcelos e Brito, que trazem em seu livro os conceitos de Freire (2010, p. 97):

Configura-se como compromisso do indivíduo com o mundo, inserindo em seu contexto histórico. Engajar-se com a realidade em que se vive não pode ser um ato passivo, pelo contrário, exige ação e reflexão. O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso.

O engajamento como militância, de forma contestadora, esteve sempre enfrentando o poder instituído. É nessa direção que o Teatro de Retalhos se posiciona com o seu teatro, com temas políticos, críticos, de caráter cultural e artístico, pois acredita que as transformações só ocorrerão a partir da tomada de consciência da coletividade. Portanto, enxergamos na pedagogia do oprimido um caminho para o engajamento e para a libertação do oprimido, conforme a narrativa de Freire, quando sinaliza que a:

Pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011, p. 46).

Quadro 50 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 27 TPA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B2	Teatro Comunitário: ação descentralizada			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem.	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 51 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 28 TPA

GRUPO	DOCUMENTOS	CODIFICAÇÃO			E	P	E
B	B6	Teatro: arte do coletivo			x	x	x
	CATEGORIZAÇÃO		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	Teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual [...].	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Os quadros acima expostos, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Engajamento, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 50 e 51, temos como proposição atender a terceira questão norteadora e o terceiro objetivo específico, materializando-se da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

A partir do processo analítico, em função do caráter descritivo, configura-se a materialidade da leitura flutuante, que tem base em preceitos teóricos, seguindo a ótica da análise do discurso tecida por Michel Pêcheux (1997), consistindo no dito, no não-dito e no silêncio. Vale salientar que essa emergência está comprometida com princípios epistemológicos que são caros ao Materialismo Histórico e Dialético, cujo paradigma sustenta a aceitabilidade teórica vigente no pensamento de Adorno e de Freire.

Tal eleição é estabelecida numa percepção que parte da **convergência** e **correspondência** entre os dois vultos do século XX. Haja vista a existência de aproximações e associações filosóficas imprescindíveis à reflexão da validade epistêmica do Materialismo. Outrossim, como balizar uma transposição entre o método aplicado a uma pesquisa, se ela não estabelecer um diálogo convergente e consistente que ponha em evidência a sistematicidade e a hierarquia que as categorias eleitas para regular os processos de análise visam dar solidez? Eis o comprometimento dessa etapa que é construída para solidarizar aos leitores dessa pesquisa por que razão ela advoga em nome da irradiação como vigência operacional dos grupos que figuraram nesse estudo, como ideal maior para dar visibilidade histórica ao papel desempenhado no eixo das décadas de 1960 a 2000, ainda que tais períodos não sejam argumento para motivar a defesa que os processos categorizados em favor da existência do fenômeno denominado como irradiação tivessem ocorridos de forma linear,

cronologicamente. Na verdade, a relação de aderência entre os grupos pode ser percebida justamente pelas reflexões teóricas que aqui serão elaboradas.

Considerando a práxis do Grupo de Teatro da TTTTrês Produções Artísticas, enxergamos nele uma vida dedicada ao processo de um teatro engajado, com responsabilidades adquiridas desde cedo, adquiridas com a leitura do mundo, vendo em sua própria realidade o estrato dos milhões de humanos vivendo em plena miséria, autoritarismo e preconceito, alimentados por uma sociedade de consumo, na qual uma minoria privilegiada come tudo, manda em todos, enquanto a maioria das pessoas passa fome e obedece a essa minoria destrutiva. A ideia era a de ser referência nesse teatro de periferia, pois, além de esse território ser muito íntimo, a ideia era de ruptura com esse ambiente, ou melhor, com quem o tornava tão desagradável e hostil. Por tudo isso, esse coletivo se importou tanto pelo seu território, que a saída foi a de transformá-lo num espaço melhor. Dessa forma, o teatro passou a ser determinante para realizar tal objetivo.

Nesse momento histórico, de 1979 a 1985, acreditou-se que o “teatro é a arte do coletivo, não dá para pensar teatro com uma arte individual” [...] (DOCUMENTO B6, 1998). Nessa trilha foi construído o sonho real, uma utopia de que com esse teatro que estava comprometido com a sua realidade, com seu território, sem fazer concessões, com um discurso afiado, consciente e emancipador. Um teatro escola, um teatro sem culpas, um teatro revolucionário. E para se chegar a esta transformação, era necessário um desejo das necessidades que partissem do coletivo. Nesse sentido, buscamos em Freire as contradições existentes entre a ideia de opressor-oprimidos:

No momento, porém em que o novo poder se enrijece em burocracia dominadora, se perde a dimensão humanista da luta e já não se pode falar em libertação. Daí a afirmação anteriormente feita, de que a superação autêntica da contradição opressor-e-oprimido não está na pura troca de lugar, a passagem de um polo a outro. “Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ter novos opressores” (2011, p. 61).

Identifica-se que o Teatro Comunitário com ações descentralizadas fez parte da história desse teatro engajado e com uma estética muito clara do teatro brechtiano, na busca incessante por dias melhores, na proposição da alfabetização dos sentidos. Para encerrar essa reflexão, trazemos um diálogo de Adorno com Becker sobre a “experiência”, daí o Becker diz: Sim e, acredito que essa aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. “Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão” (2021, p. 163). Portanto, vemos na TPA um nível de engajamento, de experiência e de reflexão que constitui toda a sua trajetória de uma irradiação

teatral emancipadora.

Quadro 52 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 29 CCGA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C3	Arte como poder de transformação social			x	x	X
	CATEGORIAS		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social.	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 53 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 30 CCGA

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
C	C7	Um processo de educação não formal			x	x	X
	CATEGORIAS		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço [...].	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Os quadros acima expostos, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com as categorias: Engajamento, relacionando-se com a codificação dos enunciados nos quadros 52 e 53, temos como proposição atender o terceiro objetivo específico e a terceira questão norteadora, que se materializam da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

Os grupos de Teatro, especificamente o Centro de Criação Galpão das Artes, difundem em seu território a arte como processo e transformação social. Percebe-se forte irradiação do processo desenvolvido pelo MCP/TCP e da relação de Paulo Freire com a arte e de sua contribuição efetiva para Pedagogia do Teatro de Cultura Popular. A partir desse contributo para os oprimidos do mundo, que se expande até os dias de hoje, acreditamos, como na fala de Aguiar, que “a alma de Freire é fazer com que as pessoas ocupem o lugar de sujeito. Ele entende a arte não só como algo a ser contemplado, mas como uma forma de despertar na

gente o lugar de cidadão” (MEDEIROS, 2021, p. 1). Nesse sentido, a arte passa a ter compromisso com a realidade do oprimido, transformando-se pela educação, não a formal, mas pela não formal, e arte assume esse desafio pelas mãos da Conscientização, da Autonomia, da Emancipação, da Desbarbarização, que é a Humanização pelo Engajamento, com foco na Libertação do Oprimido.

Neste caminho, o grupo assume a sua opção deliberadamente em trabalhar com a Educação Não Formal, respaldado nas ideias de Freire, acreditando no processo da arte como transformação Social e, com isso, realiza as mudanças de seu território, na ideia de que a libertação deve iniciar desde a primeira infância, como na narrativa de Rostand Tiago (2021):

O que dominava o pensamento da época no ensino das artes era a ideia de que crianças precisavam ser uma cópia dos adultos. “Elas não eram livres, vistas como pensantes e produtoras de arte”. Paulo Freire, Elza e Dona Noemia vão quebrar isso, dizer que a criança faz arte, sim, e que ela precisava de liberdade para isso, o que vamos chamar mais na frente de liberdade criadora”, explica Everson Melquíades, presidente da EAR há mais de uma década. Ele aponta que já nesses primeiros anos, o trabalho de Freire na Escolinha foi pioneiro na inclusão, nunca havendo separação entre crianças com e sem deficiência. “São discussões que parecem bobagem, mas na época eram um escândalo. A arte-educação acaba bebendo muito de Paulo Freire a partir dessas experiências. A ideia de ler o mundo é fundamental para o ensino das artes, porque ler o mundo, com as crianças, pode começar por ler as obras de arte”, elabora Melquíades. O aprender arte no Brasil possui raízes fortes nas experiências em conjunto de Freire, Noemia e Elza Varela, pioneiros nesse sentido⁷¹.

Vale ressaltar que a Escolinha de Arte do Recife foi e é uma experiência estética fundamental para reafirmar nossa fala de visibilizar a arte/educação na ótica da transformação social do território. Nesse contexto, percebe-se a movimentação do CCGA nesse caminho, estabelecendo uma arte conscientizadora.

Na perspectiva de uma arte conscientizadora e de uma Educação Não Formal, Gonh estabelece, a partir de sua pesquisa e na sua análise do processo de Emancipação Social, que:

Podemos analisar a emancipação tanto como processo individual, focalizando os indivíduos propriamente ditos, ou como processo social, como conjunto de práticas, ideias e reflexões que abrangem a sociedade. Para os objetivos deste trabalho interessa-nos este último tipo, a emancipação social, coletiva, sociopolítica e cultural de grupos, camadas e conjuntos de indivíduos da sociedade. Entretanto, não podemos ignorar a relação que existe entre a emancipação dos indivíduos e de coletivos. Um e parte do outro, mas a somatória dos indivíduos não é o mesmo que o coletivo (2010, p. 56).

Nesse sentido, os grupos pesquisados em questão trazem a tona um manancial de ações que se espelha na relação com Freire e Adorno, na busca de um mundo melhor, com o

⁷¹ Sementes de Paulo Freire Florescem e Resistem Nas Artes. Disponível em: sementes de Paulo Freire florescem e resistem nas artes / viver: diario de pernambuco. Acesso em: 12 abr. de 2021.

ser humano autônomo, consciente, engajado e emancipado, no eterno ciclo dialético, sendo a empatia um o divisor de águas, para harmonizar os homens e mulheres do mundo.

Quadro 54 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 31 TR

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D4	Um teatro politico/educativo na rua			x	x	X
	CATEGORIAS		Engajado				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua.	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Quadro 55 – Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões Pedagógicas e em Categorizações 32 TR

GRUPO	DOCUMENTO	CODIFICAÇÃO			E	P	E
D	D7	A praça é do povo, como o céu é do condor.			x	x	X
	CATEGORIAS		ENGAJADO				
	RECORTES DOS ENUNCIADOS	-	Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal.	-	x	x	x

Fonte: Arquivos da liderança do Grupo.

Os quadros acima expostos, que nessa etapa das dimensões pedagógicas – Educativo, Político e Estético – emergem com a categoria: Engajamento, que se relaciona com a codificação dos enunciados nos quadros 54 e 55, tem-se como proposição atender o terceiro objetivo específico e a terceira questão norteadora, da seguinte forma: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco.**

Acredita-se na tomada de consciência individual e coletiva, porém, percebe-se claramente a tomada de consciência de grupo nas ações do Grupo de Teatro Retalhos, quando declama para os opressores e para os oprimidos, o poema tão característico da liberdade, como “dizia Castro Alves: A praça, a praça é do Povo! Como o céu é do Condor! **É antro onde a liberdade cria a águia ao seu calor**”!(DOCUMENTO D7, 2012). O ponto de vista exprime o desejo do grupo pela libertação, concretizando este feito numa prática bastante

salutar, criando um espetáculo teatral numa recriação do texto: Revolução na América do Sul, de Augusto Boal, levando-o para rua. E através do Teatro do Oprimido abre-se uma discussão, um diálogo, na rua, na feira, na praça, de modo que o espetáculo teatral passa a ser criado para qualquer lugar/espço em que socialmente o teatro não estaria.

Uma característica do Teatro de Retalhos, a nosso ver, é a sua disponibilidade épica Brechtiana, como sua relação imbricada com o Teatro do Oprimido, que permitirá conceituar o Teatro do Oprimido, proposto por Boal, sob a exegese de Brecht e Freire:

O Teatro do Oprimido (TO) é um método teatral em que a construção do drama é realizada por pessoas que sofrem opressões, conceitualmente consideradas entraves para a realização de desejos e para a experiência de uma vida livre, democrática, humana. O drama é real e estético, teatral e cotidiano, com características próprias que visam facilitar o diálogo com a plateia. No TO, os espectadores passam a ser espect-atores, pois, em vez de afastados da cena e alienados na identificação catártica acrítica, são convidados a participar debatendo e apresentando suas saídas para as situações-limite encenadas⁷².

É importante esclarecer que Boal permaneceu por três (3) anos com parte dos componentes do Teatro de Arena, trabalhando com Paulo Freire, numa das lideranças do MCP, no início dos anos 60, além de ter trazido parte do seu coletivo, o Teatro de Arena, para participar ativamente no TCP. Esse Encontro dialógico foi definido pelas Dimensões Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular: educativo, político e estético. Tudo isso, reverberou em muita arte, no sentido da cooperação mútua desses dois grupos, com a inferência de Freire e Boal: que resultará na grande obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, e na grande obra de Augusto Boal, *Teatro do Oprimido*. Sendo tudo isso, referência para o Teatro de Retalhos.

⁷² Teixeira (2004) sintetiza os objetivos do TO na mudança do espectador do lugar alienado para o de sujeito, ativo em sua história, visando não à contemplação do presente, mas à preparação para o momento seguinte. A Associação Internacional do Teatro do Oprimido (AITO, 2012), por sua vez, salienta, entre as finalidades do TO, uma das mais imprescindíveis: restabelecer o diálogo entre os seres humanos, evitando a construção de relações opressoras e oprimidas. Assim, deve-se promover o intercâmbio livre entre sujeitos, de forma individual ou coletiva, e sua livre participação como cidadãos iguais. Trata-se do ideal de simetria da democracia participativa, tão difícil de ser alcançado, já que todas as relações são atravessadas pelos mecanismos de poder (CAMPOS; SAEKI, 2014, p. 553).

Figura 3 – O Peru do Cão Coxo, de Ariano Suassuna. Centro de Criação Galpão das Artes (Limoeiro), 2018.



Fonte: Centro de Criação Galpão das Artes (Limoeiro). Arquivo do grupo.

4. ANÁLISES DOS DADOS E RESULTADOS

Esse estudo se materializa a partir da análise e das discussões que ocorrerão a partir deste quarto capítulo, que são balizadas pelas questões norteadoras 1, 2, e 3 e pelos objetivos específicos 1, 2, 3, estando conectados aos 55 (cinquenta e cinco) quadros que se estabelecem como pressupostos, pelos quais a análise do corpus foi organizada. Os processos em que as codificações foram definidas em relação às perspectivas em que os processos analíticos, permitiram situar a força das dimensões pedagógicas: Educativo; Político; Estético; que precisam ser percebidas pelo fenômeno de sua indissociabilidade. A partir disso, é reconhecido o papel intrínseco de categorias entrelaçadas ao pensamento teórico de Freire e Adorno. A esse respeito, dá-se lugar à categorização que permite o desenvolvimento da investigação realizada em favor aos compromissos firmados nesta tese: Autonomia; Emancipação; Pluralidade; Diálogo; Conscientização; Dialético/Brechtiano; Esperança; Desbarbarização; Interterritorialidade; e Engajamento. Perseguiu-se, ao longo da construção analítica, percursos que respeitassem a relação entre os métodos e o conceito teórico epistemológico que sustenta os resultados da pesquisa, a partir dessas categorias que se relacionam intimamente com os grupos selecionados para esse estudo: Teatro Hermilo Borba Filho; TTTrês Produções Artísticas; Centro de Criação Galpão das Artes; e Teatro de Retalhos.

É importante situar que nesse estudo se optou pela **Abordagem Qualitativa**, relacionando-a às perspectivas da **Pesquisa Documental**, além de ter recorrido à escola francesa, a Análise de Discurso, a partir de elaborações conceituais formuladas por Michel Pêcheux. Nesse sentido, a teoria do referido autor estabelece as conexões primordiais com a análise documental, conduzida pelas questões norteadoras e objetivos específicos, revelando-se na manifestação de categorias conceituadas por Pêcheux: o **Dito, o Não-dito e o Silêncio**, que nessa pesquisa irão permitir a constatação de processos de silenciamento, que, por sua vez, estão impregnados nos discursos do sujeito coletivo. Essa conceituação tornou-se imprescindível para responder a questão central e o objetivo geral dessa pesquisa, respectivamente, como: **Compreender quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco; e Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?**

4.1. A manifestação do dito, não-dito e o silêncio: a discussão com os documentos do Teatro Hermilo Borba Filho

É importante trazer para essa discussão a precedência dessa pesquisa transposta a partir desse estudo, através do objetivo específico¹ e da questão norteadora 1, que são, respectivamente, “**Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco**”, e **Quais as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco?**

Nesse contexto, toma-se como referência a identificação de irradiações teatrais, cuja função emancipatória poderá ser percebida nos enunciados dos grupos estudados. Dessa forma, buscou-se uma **amostra** de enunciados para cada grupo, entre: [A1 a A8]; [B1 a B8]; [C1 a C8] e [D1 a D8]. Em face da relação descritiva e dos processos analíticos, chegou-se à triangulação, considerando que os processos em que a argumentação foi elaborada com base nos conceitos de discurso a que as reflexões aqui estão filiadas. E, dessa maneira, estabelecendo relações discursivas com as formulações teóricas de Adorno e Freire. Não obstante, esse percurso tem como fonte os dados primários de cunho documental, cuja autoria corresponde a cada um dos grupos, que desempenhou nessa pesquisa tipo documental. Esses esforços visaram atender os objetivos e as questões norteadoras. Esse percurso coloca em evidência o primeiro grupo para as discussões acerca do **Teatro Hermilo Borba Filho**:

Nos próximos quadros, apresentaremos a codificação dos documentos, a partir das suas dimensões pedagógicas e de sua categorização e análise quanto à finalidade do dado descrito. Ou seja, o que ele favorece à etapa de análise, já que está comprometido com a descrição que se torna **substantivo** e adquire a sua forma de identidade, cuja imagem é compreensível, permitindo a análise em razão da teoria e dos compromissos com os Objetivos e com as Questões Norteadoras. Nesse sentido, emergiram as seguintes categorias, como já anunciadas em outras subseções: Autonomia; Emancipação; Pluralidade; Diálogo; Conscientização; Dialético/Brechtiano; Esperançar; Desbarbarização; Interterritorialidade; e Engajamento, que estão intimamente ligadas à corrente epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético, a partir da teoria de Adorno e Paulo Freire, como na Análise de Discurso de Pêcheux. Estas serão as bases constitutivas dessa análise e discussão. Portanto, será iniciada pelo Grupo de **Teatro Hemilo Borba Filho**:

- O Teatro Hermilo Borba Filho está completando este ano, nove anos de existência como grupo teatral, dentro do movimento artístico pernambucano [...] Visando denunciar, pois uma das funções e **talvez, a mais importante** do teatro é a **denúncia**, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções

finais ou formulas mágicas de resolução destes problemas [...] (DOCUMENTO A2, 1977).

Diante do enunciado acima, percebe-se o discurso emancipatório de que o teatro é tratado não apenas com uma função de realizar o espetáculo, de estar preso unicamente ao entretenimento, indo além disso, percebe-se o reconhecimento do compromisso com a realidade sob a qual os sujeitos sociais estão submetidos. Há que se ter consciência dessa dimensão quando se faz uma alusão ao contexto histórico vivido à época: em que a sociedade vivia as implicações do **Ato Institucional número 5 (cinco)** – a lei mais dura do Estado de Opressão pelos militares. Com efeito, o grupo assume o desafio de se conectar contra a desumanização existente ao seu redor e explicitá-la, para com isso propor a restauração da humanidade do ser humano, visto sob a ótica de integração a todos eles.

Portanto, o discurso que se faz implícito no documento acima traz consigo uma carga ideológica subjacente ao dito, não-dito e aos vários silêncios que estão impregnados nele. Identifica-se através do exemplo, o **dito**, que o referido grupo trabalha a **denúncia** como recurso de seu trabalho artístico, porém o **não-dito** torna-se implícito, pois, se há a necessidade da denúncia, existem fatores de opressão que os levam a esta denúncia. Cabe esclarecer que o dito é sempre carregado de muitos não-ditos, que se acumulam nessa pequena mostra. E o Silêncio é latente. Esse fenômeno discursivo é identificado quando o documento coloca em dúvida se a função do teatro “é talvez, a mais importante para a denúncia”. Portanto, “É o implícito na fala que põe em ação o movimento especulativo da linguagem. O implícito é o propriamente especulativo na fala quando se diz algo. Implícito quer dizer, nesse sentido, **ausente presente**” (ROXO, 2010, p. 72, grifos). Então, é pertinente o excerto a seguir:

Vimos fazendo referência à fala em seu dizer e não dizer. O que não é falado e nem dito está implícito. O implícito é o elemento especulativo reflexivo que **articula o pensamento e a linguagem** e simultaneamente a interpretação na fala em vista do entendimento no diálogo sobre **a coisa em questão**. (ROXO, 2010, p. 73, grifos para esse estudo).

Continuando o diálogo com a referência ao grupo THBF, com suas ideias e motivações, a lutar contra a injustiça e a opressão, assim, aprende a desafiar os problemas, mas antes de tudo, deixa que seus espectadores possam interagir com o conteúdo, que emerge da dramaturgia: de cada cena, de cada ator, num diálogo contínuo. Essa postura instaura a subversão da passividade, motivando o expectador a assumir uma postura ativa em relação ao conteúdo inerente ao espetáculo. Este teatro pode se configurar por várias adjetivações: Denúncia, Dialético, Oprimido, Brechtiano, Esquerda, Popular, Engajado, Político,

Emancipador, Didático, Panfletário. E Para dialogar com esse pensamento, ressalta-se as ideias de Brecht, que se coloca na ótica da epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, tendo seu nascedouro nos postulados filosóficos comuns ao marxismo. As obras produzidas a partir destes princípios estão sedimentadas na concepção socialista de mundo segundo a qual “o ser humano deve ser concebido como o conjunto de todas as relações sociais”. Para Brecht, a forma épica “é a única capaz de apreender aqueles processos que constituem para o dramaturgo a matéria para uma ampla concepção do mundo” (ROSENFELD, 1994, p. 147).

Nesse sentido, o grupo THBF promove um diálogo íntimo em seu discurso com a concepção aberta de mundo na concepção filosófica elaborada por Paulo Freire, “**se é dizendo a palavra** com que, pronunciando **o mundo**, os homens o transformam, **o diálogo se impõem como caminho** pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (2011, p. 109, grifos nossos). Nessa perspectiva, a palavra tem sua função revolucionária para o diálogo, pelo diálogo e com o diálogo. No excerto a seguir Brecht estabelece um rompimento com o teatro aristotélico:

O palco e a dramaturgia deixam de atender a um teatro aristotélico, no qual a catarse é elemento primordial, levando o público a purgar suas emoções. Aqui, dá-se o contrário: a forma de fazer e apresentar o espetáculo – a partir dos pressupostos epicizantes – induz o público a ser agente ativo. Dessa forma, em inter-relação crítica com o espetáculo, o público passa a vivenciar relações inter-humanas sociais, acentuando o intuito didático desta forma épica, como se o tablado fosse um “palco científico”. (CONSTANCIO, 2017, p. 99).

Vale acentuar que esta atuação foi absorvida pelo Teatro de Cultura Popular como forma de sua estética e pensamento crítico, evidenciando em suas obras e em sua participação ativa no Movimento de Cultura Popular, que trouxe essa forma Brechtiana de pensar a obra de arte e a técnica do estranhamento (ou distanciamento) ao mostrar as relações entre os homens/mulheres como históricas e transitórias. Emerge como uma irradiação cunhada lá no Teatro de Cultura Popular e aparece nesse grupo de forma espontânea, pois está cravado no DNA dos sujeitos coletivos e históricos desse grupo de Teatro e aparece, também, como um exemplo para conceituar a ocorrência e a existência do fenômeno denominado: Irradiação Teatral Emancipadora.

Vale salientar que as categorias que emergem das dimensões pedagógicas aparecem nesse grupo THBF com potência, através das dimensões pedagógicas subjacentes nessa análise: **Educativo, Político e Estético**, que é compreendida pela sucessão de suas Categorias e que se apresentam, nesta análise e discussão, como condição *sine qua non* em Adorno e Freire: **Autonomia, Emancipação, Diálogo**, Conscientização, Dialético/Brechtiano,

Desbarbarização, Engajado e Interterritorialidade, sendo comuns aos dois teóricos e presentes no grupo de teatro em suas ações, de forma consciente. Já as categorias: **Pluralidade**, **Esperança** são categorias eminentemente Freireanas e presentes na atuação do coletivo teatral e despontam nesse grupo através de muitas reflexões.

4.2. A manifestação do dito, não-dito e o silêncio: a discussão com os documentos do TTTTrês Produções Artísticas

Na sequência desta análise discursiva, recorre-se a recortes de documentos do segundo grupo teatral, optando-se por um recorte descritivo a partir da codificação que emerge das dimensões pedagógica subjacentes às suas categorias, filiadas ao pensamento de Adorno e Freire e de Análise de discurso em Pêcheux, para responder o Objetivo Específico 2: Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco; e a Questão Norteadora 2: Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco?

Parte-se para o segundo grupo teatral, **TTTTrês Produções Artísticas**, como foco nessa discussão e análise, que conduz a sua produção artística e a sua relação com seu coletivo num processo de formação contínua e dialética, sempre preocupado com a formação e conscientização da comunidade, além de suas fronteiras, atravessando outros territórios.

Portanto, no enunciado abaixo relacionado, pode-se perceber a condução dada pelo grupo aos seus espetáculos e o seu diálogo com o público, através do Espetáculo Anjos de Guarda, que:

[...] Foi montada para ser **apresentada em espaços variados**, dentro de residências. Mesmo assim o espetáculo **não perde sua personalidade**, podendo, por exemplo, se perceber que a iluminação da peça se mantém inalterada. Bem afinada, com atores desempenhando suas funções com bastante dignidade, “**Anjos de Guarda**” percorre seu caminho sem atropelos, **provocando discussões sobre a problemática da delinquência infanto-juvenil**, sua origem e fomentação hoje, no seio da sociedade. **Os debates** após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa **repensar a ação do homem** (DOCUMENTO B4, 1989).

Nessa direção, o grupo esteve a serviço de um teatro voltado às suas raízes, preocupado com temas bastante polêmicos, utilizando-se do diálogo como forma de conscientização, a partir de suas peças teatrais. A linguagem infanto-juvenil sempre esteve nas pautas daquele coletivo, em discussões de seminários, palestras, encontros, oficinas e em espetáculos teatrais, estabelecendo-se como especialista nesta área e na condução de uma estética do teatro para crianças, concebendo-as como ser inteligente que são. Portanto, as

tratar como um ser inferior se revela ser um equívoco que desacata a essência humana, em se tratando desse universo, para que essas crianças já tivessem uma formação estética desde os seus primeiros anos no mundo, fato que lhes proporcionaria, também, uma consciência mais humana.

Continuando a análise de discurso, a partir de Pêcheux, no recorte acima, percebe-se **o dito**, “onde a peça se apresenta em lugares variados”, **não perdendo a sua personalidade**. Daí percebe-se o implícito do **não-dito**, se há a necessidade de explicitar que a peça não perde a personalidade, significando que há um discurso implícito da perda da personalidade do espetáculo, uma vez que a teoria, segundo Orlandi, que se baseia em Pêcheux, de que “há noções que encampam o **não-dizer**: a noção de **interdiscurso**, a **de ideologia**, a **de formação discursiva**. Considerando que há sempre no dizer um **não-dizer** necessário” (ORLANDI, 2020, p. 81). Sobretudo, quando o discurso sempre aparece recheado **do dito** e do **não-dito** e que se transfigura em **Silêncio**, como no pensamento de Orlandi:

Vale lembrar que há outra forma de se trabalhar o não-dito na análise de discurso. Trata-se do silêncio (E. Orlandi, 1993). Este pode ser pensado com a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que **o sentido faça sentido**. É o silêncio como horizonte, com iminência de sentido. Esta é **uma das formas de silêncio**, a que chamamos de silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras **formas de silêncio** que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam. (ORLANDI, 2020, p. 81, grifos para esse estudo).

Conforme o recorte do documento do TPA, o silêncio aparece como no texto “discussões sobre a problemática da delinquência infanto-juvenil”, e o não-dito se configura no silêncio, na problemática da delinquência. Há um silêncio nesse não-dito, que, a priori, são os causadores dessa delinquência e os motivos que levam a essa delinquência.

O coletivo TPA esteve comprometido em proporcionar, através de sua arte e de seus discursos cênicos, transformações para o estado de Pernambuco, e o fez, a partir das problematizações levantadas sobre as políticas culturais no processo de interiorização do teatro no estado de Pernambuco. Os processos Brechtianos estiveram presentes na forma e no discurso, a exemplo do espetáculo Anjos de Guarda, gênero de teatro para adultos, porém que trouxe a temática da vulnerabilidade social, a partir da infância e da juventude. Essa fragilidade característica de algumas razões sociais leva à delinquência, à prisão, ao sofrimento, à morte precoce e a uma problematização, configurando-se em denúncias. É importante salientar que o espetáculo era levado para as casas das pessoas. E esse pormenor se revela em uma inovação, pois o espetáculo não estava na rua, nos espaços convencionais, mas sim estabelecendo uma conexão com a família, com o espaço domiciliar: **levantando**

problemas graves da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, enxerga-se uma conexão com o pensamento de Adorno, na categoria combate à barbarização, em nome de homens conscientes e libertos, que, por sua vez, tem-se, também, um diálogo em Freire, na problematização da desumanização, conforme a seguir:

O tema da conscientização, em Paulo Freire, está associado ao tema da liberdade e da libertação, categorias centrais de sua concepção antropológica, desde suas primeiras obras. [...] A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora, de outro, na ação sobre ela para modificá-la. (GADOTTI, 2016, p. 16-17).

Nessa percepção de Gadotti, a conscientização faz parte do processo pedagógico, que carece reflexão, estabelecida no processo dialético. Na forma que o TPA produz suas ações compromissadas com o homem e com a mulher, através de sua obra de arte, como no debate, discussões. O diálogo, a ação, a reflexão ação constitui esse paradigma tão revolucionário, que é o processo de conscientização, que se constitui Epistemologia nesse estudo, através do Materialismo Histórico Dialético.

Salienta-se a importância das referências Adornianas na concepção da desalienação, para que se formem pessoas conscientes de si, de sua realidade, para se combater a opressão e a falta de liberdade, já que só através da educação poderá se conseguir frear a barbarização. Nessa perspectiva, ao analisar os processos de libertação e conscientização na materialidade de seus discursos do Grupo de Teatro TTTrês Produções Artísticas, percebe-se que os processos democráticos foram internalizados nas ações do coletivo e internalizados com o seu público:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia [...] a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é pressupor a aptidão e a coragem de cada um em servir de seu próprio entendimento [...]. (ADORNO, 2021, p. 185).

A emancipação tão cara a Adorno e a Freire aparece determinante como categoria de libertação nesse coletivo que buscou a autonomia, o diálogo, a conscientização, a desbarbarização, a pluralidade, a interterritorialidade e seu engajamento político, social e cultural. Estas categorias aparecem de forma indissociável com as suas dimensões pedagógicas.

Essa práxis do TPA revela-se com a conexão advinda do TCP na constituição de um grupo que esteve liberto, mesmo dentro de uma ditadura militar, e driblou a censura, construiu

a sua fortaleza em torno de seu coletivo e dos seus ideários democráticos e de esquerda, de forma que as categorias expostas acima são importantes para desvelar em sua ação a percepção de que as relações com que envolve Adorno a Paulo Freire e ambos como elementos que prenunciam a significação do MCP e do TCP, de maneira que essa conjuntura se revela favorável à conceituação de Irradiação Teatral Emancipadora que será legitimada a partir desses estudos e pesquisa.

4.3. A manifestação do dito, do não-dito e do silêncio: a discussão com os documentos do Grupo Teatral Centro de Criação Galpão das Artes

Na sequência dos processos de análise que situam a discussão a partir da Análise Discursiva, é fértil, agora, direcionar um olhar a partir **do Grupo Teatral Centro de Criação Galpão das Artes**, que vem desempenhando, ao longo dos anos, uma conexão de Políticas Culturais para a Cidade de Limoeiro, criando pontes para a Arte/Educação, utilizando-se do brinquedo popular como processo de empoderamento da arte de tradição:

- **A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social.** Ao apreciar e, principalmente, ao fazer arte, o ser humano torna-se capaz de uma inserção mais ativa e criadora no mundo. A preocupação com o ensino e sensibilização da arte, tem gerado considerável quantidade de pesquisas na área do saber artísticos para crianças, jovens [...]. (DOCUMENTO C3, 2008).
- **A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais,** como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, desde que revele uma performance distinta de aulas expositivas, não anteponha a memorização e disponha de meios didáticos diversificados e atrativos[...]. (DOCUMENTO C7, 2012, grifos para esse estudo).

A partir da estrutura dos dados apresentado acima, explora-se a materialidade discursiva a partir dos corpus levantados e da estruturação dos arquivos que estão em análise. Mesmo que as informações analisadas estejam organizadas, há a preocupação de que este corpus de arquivo textual não seja compreendido como um banco de dados, pois é um “sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado”, que carrega suas contradições, não uma “justaposição de homogeneidades contrastadas” (PÊCHEUX, 2014, p. 165). Portanto, não se pode enxergar somente o que foi dito, já que o propósito **é ir além do que foi dito**, pois ele carrega toda uma carga ideológica, que, **nas entrelinhas** do dito, vem carregado de muitos sentidos. A relação entre o dito e o não-dito e entre o discurso e a ideologia busca compreender o discurso para além do sentido dado. Nesse processo aparentemente imperceptível, tem-se o fenômeno da irradiação, que **é discursivo**.

Nessa Perspectiva, faz-se necessário ter um olhar de análise para onde seja visto o não-dito, que vem carregado do não-dito, que, por sua vez, emerge o silêncio, conforme a seguir:

Estas concepções, visualizadas em conjunto, podem contribuir no apontamento dos recursos não-ditos manifestados no discurso. Dentre os não-dizeres, o silêncio merece uma explanação, já que atua de modo diferente e pode ser deduzido como o apagamento de uma sentença. Orlandi (2001) distingue o silêncio entre fundador e silenciamento. O primeiro confere significado ao dizer, pois atua como um lugar de recuo necessário para que “o sentido faça sentido”. (ORLANDI, 2007).

Na análise do Dito no CCGA, a partir do recorte do DOCUMENTO, percebe-se no discurso que **A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais**. Aqui se encontra o dito, mas nas entrelinhas desponta toda uma ideologia que não aparece explicitamente, mas se encontra no implícito, uma vez que a educação formal estabelece um processo doentio, ficando evidente a existência de outro processo: o processo formal de escola, que se preocupa com o ensino bancário, pois não consegue estabelecer um processo de liberdade e de aprendizado, já que esse processo se encontra centrado no ensinar, sem haver a preocupação com o aprendizado, ou seja, a escola formal silencia o aprendizado, enquanto que a escola não formal está preocupada com a construção do conhecimento e não na reprodução simplesmente dos mesmos. Nesse sentido, o discurso de Teotonia acrescenta ao que eclode dessa pesquisa da seguinte forma:

Essa configuração fomenta a ausência das relações sociais que a escola tanto necessita consolidar e fortalece a divisão dos saberes como se fossem colocados em compartimentos, separando o que seria usado em cada situação, negligenciando o pensamento de que o estudante é um todo, é o conjunto de sentidos, e precisa fazer relação com o que foi consolidado em aprendizagens, relativo às situações e às pessoas que fazem parte da sociedade, ainda deixando de formar vínculos afetivos entre as relações estabelecidas no espaço escolar. (TEOTONIA, 2019, p. 40).

A arte aparece traduzida na educação não formal nas ações do CCGA. Dessa forma, tem tomado um lugar de destaque na comunidade e nas escolas públicas, particulares, mas principalmente no coletivo, já que este se firma como uma escola não formal, contribuindo, desta forma, na formação artística e no acolhimento dos mestres e mestras e dos seus brinquedos, com recolhimento da importância do patrimônio artístico, da memória artística, da memória material e imaterial. Nesse contexto, a referida escola se posiciona à frente de escola não formal, que, por meio da Cultura Popular, estabelece-se como fomentadora de muita importância em seu território e consegue intercruzar outros territórios com os seus espetáculos e com as suas ações formativas.

A Escola não formal ilumina não só os alunos participantes do Galpão das Artes, mas

também os alunos que comparecem das escolas formais para a sua participação nas ações constituídas nesse espaço, onde recebem a formação necessária. Vale salientar, que os propósitos do grupo estão além dos espetáculos, uma vez que desenvolvem uma pesquisa a partir de sua interlocução com os conceitos de Escola Não Formal, como o da Cultura Popular. Nessa trilha, definiremos a finalidade da educação não formal:

[...] A **Educação Não Formal**, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. **A construção das relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social**, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e **formação política e sociocultural** é uma meta **na educação não formal**. Ela prepara e produzindo saberes nos cidadãos. Educa o ser humano para civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p. 19, grifos nosso).

O Galpão das Artes se conecta ao conceito de Escola não formal, participando ativamente da vida cotidiana do território onde está inserido. Busca suas relações baseado na ideia da preservação da cultura de raiz, utilizando-se do brinquedo popular com experiência estética na formação de crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, Freire se posiciona da seguinte forma:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos de pessoal administrativo, de pessoal docente, que se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1997, p. 50).

Arelados a essas ideias, o coletivo segue produzindo teatro, artes/visuais, audiovisual. O Teatro Popular tem sido a tônica e a pesquisa fundamentada, buscou-se na Estética Armorial, a partir de seu criador, Ariano Suassuna, a sua predileção. Nesse sentido, o grupo vem tornando-se especialista dessa forma de Fazer Cultura Popular. Nessa perspectiva, tomamos de empréstimo um conceito de Cultura Popular a partir de:

Cada época da história mundial teve o seu reflexo na cultura popular. Em todas as épocas do passado existiu a praça pública cheia duma multidão a rir, aquela que o Usurpador via no seu pesadelo. [...] Repetimos, cada um dos atos da história mundial foi acompanhado pelos risos do coro. Mas nem todas as épocas tiveram um corifeu da envergadura de Rabelais. E, embora ele tenha sido o corifeu do coro popular apenas do Renascimento, revelou com tal clareza, com tal plenitude, a língua original e difícil do povo, que a sua obra ilumina a cultura popular das outras épocas. (BAKHTIN, 2013, p. 419).

O autor apresenta um expressivo trabalho sobre a cultura popular e, através das

múltiplas vozes, identifica uma análise preciosa para o “entendimento do **conflito entre cultura popular e cultura hegemônica**, na busca intensa de revelar a unidade, o sentido e a natureza ideológica profunda dessa cultura, isto é, o seu valor como concepção do mundo e o seu valor estético” (BAKHTIN, 2013, p. 50, grifos para esse estudo).

Percebe-se uma conexão direta com os objetivos TCP, do acolhimento do Patrimônio Cultural e Social, como da percepção de Cultura Popular. A constatação desse fenômeno converge para a defesa do preceito subjacente a essa pesquisa, vinculada à constatação de haver irradiação. De modo a percebê-lo no CCGA, emerge daí muitas ações espontâneas, mas traz no “DNA”, ou seja, uma identidade dos sujeitos coletivos, face aos processos históricos vividos por esse grupo de Teatro. Também se percebe um exemplo favorável à conceituação denominada e defendida nessa pesquisa como sendo uma Irradiação Teatral Emancipadora.

Veicula-se este estudo, como já analisado e a partir das discussões levantadas, o diálogo evidente com a categorização, que emergiram das dimensões pedagógicas: educativo/político/estético, de forma indissociável, em suas categorias: emancipação, esperar, autonomia, dialético/Brechtiano, diálogo, conscientização, desbarbarização, pluralidade, interterritorialidade e engajamento.

A Educação é vista pelo grupo como forma de desbarbarização e de humanização, estabelecendo conexões para transformar o seu território num lugar melhor, diminuindo ou extinguindo práticas violentas, trocadas por práticas culturais.

4.4. A manifestação do dito, do não-dito e do silêncio: a discussão com os documentos do Grupo Teatral Retalhos

E para encerrar esta etapa de análise e discussões, busca-se nesse grupo o objetivo específico 3 e a questão norteadora 3, respectivamente: **Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco? Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco.**

O Grupo de Teatro Retalhos, da cidade de Arcoverde, é o quarto e último grupo em análise e em discussão. Este é o mais jovem, mas nem por isso deixou de constituir todo um aparato organizacional e coletivo para a execução dos trabalhos artísticos, políticos e sociais. Percebe-se que se trata de um grupo harmonicamente organizado, com sede própria, com espaço artístico coletivo com outros grupos. Neste contexto, cabe destacar o recorte, a partir

dos documentos tratados:

- Com o novo espetáculo o Teatro de Retalhos busca a consolidação de seu trabalho, **o debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas. O espetáculo mostra coisas que aconteceram em nossa história, como a tortura e, coisas que estão sempre presentes como os vários tipos de fome**, ainda a busca, a quebra dos mecanismos teatrais tão mistificados, para que todos possam entender como funciona o fazer teatral. (DOCUMENTO D1, 2010).

O dito se configura neste recorte documental do grupo de forma explícita: **o “debate e reflexão sobre a vida política e cidadã em que vivemos hoje, que nos pede revoltas para mudar as coisas”**. Nesse sentido, percebe-se o não-dito em razão do dito, ficando implícito o motivo pelo qual carece do debate e da reflexão para se mudar as coisas, enquanto o silêncio denota-se como vedação do dizer. Nessa perspectiva, o silêncio:

Assim como a linguagem, é passível de deslocamentos e sentidos múltiplos, permitindo que se veja que “todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa” (ORLANDI, op. cit., p. 24). Com isso, ele pode ser distinguido **em silêncio fundador e política do silêncio, sendo que o primeiro refere-se à incompletude da linguagem, e o outro remete à escolha e à interdição do dizer**. O silêncio fundador é o princípio de toda significação. Ele não está apenas entre as palavras, mas também as atravessa (LAMPOGLIA, 2012, p. 97, grifos nossos).

Continuando a análise discursiva do recorte: **“O espetáculo mostra coisas que aconteceram em nossa história, como a tortura e, coisas que estão sempre presentes como os vários tipos de fome”**. Percebe-se neste discurso que a tortura encontra-se no passado, logo aparece aí um silenciamento no não-dito, uma vez que não deixou de acontecer os vários tipos de tortura: na rua, na prisão, os vários tipos de violência simbólicas, nos quarteis, nas favelas, violência doméstica e tantas outras existentes. Ocultam-se, ainda, os vários tipos de fome, que se inserem no não-dito:

O silêncio fundador é o princípio de toda significação. Ele não está apenas entre as palavras, **mas também as atravessa**. Como condição de significação, do silêncio resulta uma incompletude constitutiva da linguagem, em que a ausência do silêncio. Concebemos o conceito de polifonia como conjunto de vozes equipolentes em um dado discurso. 98 implica a falta de sentido pelo excesso do dizer. A busca pela completude da linguagem, tentando dizer tudo e, com isso, suprimir o silêncio, prejudica o sentido⁷³ (LAMPOGLIA, 2012, p. 98, grifos nossos).

A partir do enunciado acima, percebe-se que o grupo tem atitude bastante aparente, pois a pesquisa fica clara e se revela nos discursos do sujeito coletivo quando há a

⁷³ Continuação da referência: Dessa forma, um dizer que visasse a abranger tudo, como, por exemplo, “ontem ocorreu um assassinato na casa do rapaz que tinha uma irmã que comprava sapatos na loja que fica em frente à padaria que vende sonhos...”, acabaria por abalar os sentidos. O silêncio, então, se faz necessário, pois fornece condições para o significar. Além disso, nele também se instalam as bases para a polissemia, em que, segundo Orlandi (2007), “mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer” (Idem, 2012, p. 97-98).

preocupação de uma reflexão a partir do teatro que é sugerido para a sociedade. Um teatro que reflita suas dores, desejos e angústias, mas que transforme o humano, entre si e entre os outros. Um teatro engajado, emancipado, a partir de temas polêmicos, mas que carecem de ser tratados e discutidos com o público. O teatro do oprimido emerge dessas discussões internas e se instala como pesquisa do grupo, com resultados efetivos, o que gerou uma dramaturgia revisitada pelo coletivo através do texto base, **Revolução na América do Sul**, De Augusto Boal, utilizando-se da metodologia de Teatro do Oprimido. E, a seguir, conceitua-se essa estética, que é um “Método teatral e modelo de prática cênico-pedagógica sistematizados e desenvolvidos por Augusto Boal (1931-2009) nos anos 1970. Possui características de militância e destina-se à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência” (ITAÚ CULTURAL, 2022). Portanto, o Teatro do Oprimido tomou várias formas para o combate à obscuridade e ao estado autocrático:

Para fazer frente à censura e à repressão desencadeada pelo AI-5, Boal incrementa sua aproximação com as propostas de Bertolt Brecht (1898-1956). Inspirado na peça didática, monta *Teatro Jornal*, 1971, com o Núcleo 2 do Teatro de Arena. A encenação, aberta ao improviso, utiliza notícias do dia, comentadas pelos atores sob diversos modos. Outros textos também são utilizados para polemizar, extrair contradições e pontos de vista divergentes contidos num mesmo relato. Chega, desse modo, a uma crítica global das formas narrativas tradicionais, exposta no texto *O Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles*, no qual tece as bases de sua proposta e faz críticas à Poética. (ITAÚ CULTURAL, 2022).

O Teatro Retalhos sedimentou-se enquanto grupo no contexto do TO, mas desenvolvem várias outras pesquisas e experimentam outras estéticas, além do investimento numa prática de gestão comunitária, uma vez que ocupa o Espaço da Estação da Cultura, antiga Estação de Trem da Rede Ferroviária Federal, antes abandonada, e há mais de 20 anos ocupada pelos artistas de Arcoverde, num projeto de cidadania, educação e artes, estando inseridos no que conceituamos de educação não formal, numa gestão democrática e coletiva.

No que concerne às dimensões pedagógicas que emergem as categorias, como: Autonomia; Emancipação; Pluralidade; Diálogo; Conscientização; Dialético / Brechtiano; Esperançar; Desbarbarização; Interterritorialidade; e Engajamento, percebe-se que elas estão intimamente ligadas à corrente epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético, a partir da teoria de Adorno e Paulo Freire, como na Análise de Discurso de Pêcheux.

Na subseção a seguinte, encerra-se a análise e as discussões sobre o estudo, que pretende ter a culminância com as considerações, visando tornar absolutamente compreensível a lógica do fenômeno de irradiação, tendo em vista o papel indissociável da teoria de Adorno e Paulo Freire, cujo elemento agregador das relações é a Teoria de Análise

do Discurso, que agora adquire força apoiada nas conceituações de “dito”, “não-dito” e “silenciamentos”.

4.5. Fenômeno Irradiação: diálogos convergentes entre Adorno, Freire, Pêcheux e os objetivos dessa pesquisa

Considerou-se indispensável iniciar esta subseção esclarecendo que a Epistemologia agregada a essa pesquisa se deu por meio do Materialismo Histórico e Dialético da linha marxista não ortodoxa, a partir da Escola de Frankfurt, e buscou-se na teoria de Adorno: Educação e Emancipação a emergência de um diálogo filosófico e científico com Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido. Essa premissa de um fenômeno ocorrido a partir do Teatro de Cultura Popular, desencadeado para outros grupos de teatro do seu período histórico, chegando aos nossos dias, como um feixe que atravessa os planetas e chega até os grupos da contemporaneidade.

Ressalta-se, também, nessa pesquisa, a força das dimensões pedagógicas: Educativo/Político/Estético, que materializam-se nas categorias que emergem dos teóricos: Adorno e Freire, sustentando a capacidade de investigação dessa pesquisa e se alimentando da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, encampando a escolha dos grupos a serem estudados: pré-análise dos documentos estudados; o tratamento e as muitas leituras dos referidos documentos; a escolha do corpus; a codificação dos enunciados, a construção dos quadros analíticos a partir dos objetivos, questões norteadoras, marco teórico e metodologia deram sustentação à essa investigação, como a análise e discussão a partir dos objetivos e questões norteadoras. Chega-se nessa conjuntura a considerar:

- Objetivo Geral: Compreender quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco;
- Questão Central: Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?

Os resultados do Objetivo geral e da Questão Central são alimentados a partir dos objetivos específicos e das questões norteadoras, que são basilares a este estudo e que se desnudaram ao longo dessa pesquisa, que agora corporificará na sequência, através das suas respostas que emergiram da análise e das discussões nesse capítulo. Portanto, na conclusão se revelarão os objetivos e a questão central.

- Objetivo Específico 1: Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco;
- Questão Norteadora 1: Quais as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco?

O Teatro de Cultura Popular construiu uma partitura artística teatral de elevado nível cultural, preocupado com a situação de miserabilidade da opressão que vivia o povo pernambucano, de forma que a ideia do MCP foi criar **uma infraestrutura não existente** para o povo, uma educação que passasse pela sua cultura, pelos seus problemas reais, que pudesse perceber os signos da arte com elementos para a sua alfabetização – dos sentidos e do letramento –, a fim de poder enxergar o mundo na sua total crueza e poder decodificar as agruras vividas, não por si, mas para outro e, via de regra, pelo o outro – manifestação de alteridade humanizadora. A magnitude desse movimento estava em poder de repensar as práticas humanas, empoderar as pessoas menos favorecidas a partir de uma autonomia, evidentemente pensamento no indivíduo, mas que se chegasse à criticidade de se construir a emancipação individual e coletiva. Dessa forma, a arte teria a obrigação de ser uma arte engajada, compromissada, plural, elevando o ser humano ao seu estado de humanidade.

O período de 1960 a 1964 foi constituído por anos com grandes transformações sociais, culturais, educacionais e políticas, interrompido com o golpe militar, em 31 de março de 1964, um movimento de sentido, de força, entretanto, houve um contramovimento de elevação cultural das pessoas, da empatia como outro e da relação dialética com a natureza, com o divino e com as contradições elementares da vida humana. A revolução na consciência humana, proposta por Freire e por Adorno, engrandece mais o ser humano, do que a tomada do poder por vias armadas, criando outros tipos de armadilhas e permanecendo na obscuridade. A ideologia demarcada pelo MCP/TCP tem a função de dar uma explicação racional, acabar com a desigualdade, tentando estabelecer uma mediação entre o opressor e oprimido. Evidentemente, na defesa desse último, mas não de forma paternalista, mas aguçando os sentidos críticos desses oprimidos e colocando-os como defensores de si próprios e de outros, estabelecendo, aí, uma rede de solidariedade humana. Na verdade, o projeto maior de Freire era que inexistisse opressor ou oprimido, que estes pudessem viver em harmonia, logo não precisaria existir o explorador nem o oprimido. Tudo Isso faz parte do processo de Utopia de Freire e de Adorno, marcado substancialmente na ideologia do Materialismo Histórico e Dialético.

Para responder a resposta do primeiro objetivo específico e da primeira questão norteadora, faz-se necessário rememorar aqui um pequeno histórico desse grupo de teatro que mudou as perspectivas de vida e de criticidade de seu território e estabeleceu conexões com outros territórios, sendo um polo irradiador de política, educação e estética para o Brasil.

Após os quadros analíticos e da análise da materialidade, pode-se enxergar claramente que nos quatro grupos – THBF; TPA, CCGA e TR – revelam-se muitas irradiações advindas do Educativo, das Políticas e Estéticas alicerçadas nas ações laboratoriais educativas internas, como nas ações de formações artísticas, políticas e culturais, trabalhadas nos territórios do Recife, do Grande Recife e do interior do Estado de Pernambuco, sendo solidificadas como uma Pedagogia do Teatro Brasileiro, que, durante o seu período e atuação conseguiu conexões com outros coletivos, através de festivais, cursos, oficinas, espetáculos, festas dos ciclos carnavalesco, junino e natalino, formando pessoas e coletivos emancipados e críticos em seu tempo histórico.

Percebe-se que após o assassinato do MCP/ TCP e de seus muitos coletivos, essa irradiação chegou a vários grupos, além do tempo e do espaço, estabelecendo-se na memória de outros coletivos que insurgiram-se a partir de uma consciência de indivíduo, onde a autonomia se caracteriza como condição *sine ne qua non* para que o indivíduo possa conviver em grupo, respeitando democraticamente as diferenças existentes entre os humanos e o mundo. Mas esses grupos se emancipam na ideologia de diminuir as diferenças existentes entre o oprimido e o opressor, característica da luta marxista, brechtiana, adorniana e freireana na constante em busca da desbarbarização e da desumanização, constituindo-se em coletivos dialéticos, plurais, que intervêm nas quebras das correntes fronteiriças, com ações interterritoriais que exigem diálogo, além do nível de conscientização, denotado ao Engajamento e o Esperançar desses grupos em seu caminhar, a partir do teatro, tornando-se coletivos que eclodem com a conceituação de uma Irradiação Teatral Emancipadora.

Essa irradiação Teatral Emancipadora, para ocorrer, conecta-se com as categorias acima levantadas, a partir das dimensões pedagógicas do Teatro de Cultura Popular: Político, educativo e estético, de forma indissociável, podendo, dessa forma, afirmar os grupos que pertencem a essa égide de uma Irradiação Teatral Emancipadora.

A partir deste parágrafo, apresentaremos os resultados do segundo objetivo específico e da segunda pergunta norteadora, respectivamente: **Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco; Quais os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco?**

Partiu-se dos Quadros Analíticos, para a Análise e interpretação dos resultados, onde se manifestam os enunciados que emergem do corpus em codificação e das dimensões pedagógicas do Teatro de Cultura Popular, materializando-se em categorias muito caras aos filósofos, Paulo freire e Theodor Adorno, que, neste estudo, estão imbricados com as próprias categorias. Nesse sentido, os enunciados que emergiram nos documentos dos quatro grupos: THBF, TPA, CCGA e do TR, que foram selecionados e tratados e se encontram organizados nos quadros denominados **Descritivo de Codificação e Recortes dos Enunciados nas Dimensões pedagógicas e em Categorizações**, pertencentes à numeração dos quadros 24 a 55, além de 10 categorizações que revelam a resposta do objetivo e da questão norteadora dessa fase de conclusão. Considera-se importante expor alguns dos enunciados no próximo parágrafo, mesmo que as respostas já estejam expostas nos quadros analíticos anteriormente relacionados.

Constituiu-se também, cada categoria, correspondente para cada enunciado:

- **Autonomia:** A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, [...] (DOCUMENTO C7, 2021);
- **Emancipação:** [...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar soluções finais ou fórmulas mágicas de resolução destes problemas,” [...] (DOCUMENTO A2, 1977);
- **Pluralidade:** No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim (DOCUMENTO A8, 2012);
- **Conscientização:** Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem (DOCUMENTO B4, 1979);
- **Diálogo:** Sei que a lida é dura, contudo não deveis desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam (DOCUMENTO B8, 2007);
- **Dialético/Brechtiano:** Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, *Malassombros: Contos do Além Sertão*, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos

nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural [...] (DOCUMENTO D6, 2020);

- **Esperançar:** É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...] (DOCUMENTO A3, 1978);
- **Desbarbarização:** A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social (DOCUMENTO C3, 2013);
- **Interterritorialidade:** O Teatro de Retalhos tem por finalidade desenvolver ações nas áreas das Artes Cênicas, Plásticas, Audiovisuais, Música, Literatura, Artesanato, Comunicação e Patrimônio (DOCUMENTO D2, 2018);
- **Engajado:** Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua (DOCUMENTO D4, 2011). Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal (DOCUMENTO D7, 2012).

A sequência acima celebra as 10 (dez) categorias, que emergiram das dimensões pedagógicas e exemplifica-se em **10 (dez) recortes de enunciados**, como forma de atender ao objetivo e à questão norteadora. Contudo, como comunicamos anteriormente, nos quadros analíticos se encontram os demais recortes dos enunciados, como os parágrafos completos, em estado bruto, e tradados. O diálogo é claro entre os teóricos dessa pesquisa. Na epistemologia reverbera o objeto de estudo com a metodologia e a análise dessa investigação, de forma rigorosa. Nesse caminho, concluímos que a:

Enunciação é uma série de mecanismos que administram a organização dos termos numa sequência discursiva (enunciado), em função das condições nas quais é produzida essa sequência, a qual, por sua vez, é vista como a materialidade necessária à manifestação da tomada de posição do “sujeito falante” em relação a representações sociais. (OLIVEIRA, 2020, p. 27).

Portanto, o enunciado, enquanto materialidade do discurso permite-nos enxergar o dito, quando o sujeito fala, mas também torna-se implícito, pois todo discurso se transforma em outros discursos, e estes são históricos e ideológicos e, na maioria das vezes, estão escondidos no não-dito e no silêncio “como condição de significação, do silêncio resulta uma incompletude constitutiva da linguagem, em que se configura a ausência do silêncio” (Idem, p. 69).

E finalizamos com o terceiro e último objetivo específico e terceira questão norteadora, respectivamente: **Conhecer as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco. Quais as implicações ideológicas do Dito, Não-Dito e Silêncios nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco?**

É importante registrar que os quatro grupos que foram estudados nessa pesquisa – THBF, TPA, CCGA e TR – estão intimamente ligados aos processos artísticos em seu tempo passado e em seu tempo presente, consolidando-se em seus territórios como educadores sociais, sendo a arte o relicário entre os grupos – a sua ação – e o seu território, religando-os sempre, numa conexão, como uma rede, e esse “*religare*” está relacionado além do tempo passado, chegando ao tempo presente, que viaja como a força luz, rompendo tudo, de forma que a sua energia se transforma a si mesmo e a outros. Esse fenômeno é tratado como irradiação, que, nesse contexto, nasce como a Irradiação Teatral Emancipadora, constituindo-se de elementos intrínsecos à natureza filosófica do teatro político (engajado), desbarbarizando o ódio e a violência, com foco na sistematização de um mundo de homens e mulheres conscientes de sua humanidade e de sua realidade. Esta Irradiação emerge das dimensões pedagógicas do Teatro de Cultura Popular. Dito isso, concordamos com **Bornheim** e inter cruzamos o seu dizer com a práxis do TCP e dos grupos investigados nessa tese:

[...] Um simples relance de olhos autoriza a afirmar que o teatro popular nutre-se, numa larga medida e qualquer que seja a sua temática, daquilo que está mais próximo da realidade humana, isto é, da vida cotidiana. Um de seus méritos reside precisamente neste ponto, visto que consegue dar estatura mais elevada a um setor social [...]. (1983, p. 42).

Os Grupos pertencentes a este estudo construíram um teatro potente e transformador. E os que permanecem ainda vivos, reconstroem-se a cada dia, dialeticamente, uma vez que as políticas públicas para arte e cultura têm se fechado no cenário nacional, acontecendo, hoje, um desequilíbrio e a tentativa de desmonte da cultura brasileira. Vale salientar que esses coletivos têm incrementado discussões de fortalecimento de seus setores artísticos, o que impressiona pela força política e de engajamento, aliando-se às forças libertárias para conseguirem reerguer o país destruído no caos e na lama.

No que concerne ao atendimento do objetivo específico e à questão norteadora, estes se configuram nas subseções do analítico, como na subsecção de análise e discussões dos resultados, porém, identifica-se, aqui, um exemplo do objetivo realizado para cada grupo, a partir **do dito**, **do não-dito** e **do silêncio**, por meio da análise de discurso em Pêcheux, da epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, como na teoria de Adorno e Freire, que

se revela nas dimensões Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular. Nessa perspectiva, o princípio ideológico permeia todas as referidas dimensões pedagógicas, constituindo-se de forma plural nos discursos dos quatro grupos. “O sujeito pechetiano é construído na/pela história, interpelado pelo inconsciente e assujeitado pela ideologia, que o faz ter a ilusão de ser o centro e origem do dizer”. Entretanto, o sujeito é produto da interação com o Outro, e não polarizado no “eu” ou no “tu” (LAMPOGLIA, 2012, p. 37-38). Nesse contexto, a ideologia dominante também atinge os coletivos libertários, de forma que muitos são cooptados por estas ideologias do opressor. Identifica-se, também, que a maioria dos coletivos não se deixa cooptar pelas dominantes e afia as suas ideologias contra esse mau que corrompe a humanidade.

No entanto, é importante esclarecer as implicações ideológicas contidas nos grupos do passado, que eram formados por jovens, em sua maioria, que, naquele momento histórico, enfrentavam uma ditadura militar opressora. As suas atitudes ideológicas desses jovens partiam da luta pela liberdade. Mesmo vivendo sobre grande vigilância, a sua ideologia se materializa em seus processos artísticos, nos seus laboratórios de diálogos e de aprendizagem das técnicas teatrais, como também na preocupação da formação política de outros jovens em seus territórios, ensinando o que aprendiam em seus laboratórios, explicitando os seus desejos e as suas posições político-ideológicas. O princípio básico era a conscientização das pessoas para a transformação do estado coisificado em que se encontrava o Brasil.

Os grupos do presente estabelecem um divisor de águas na organização, estimulando o processo democrático da gestão colaborativa, inclusive na criação da obra de arte. Assumindo uma implicação ideológica, investimento nas tecnologias contemporâneas, na pesquisa científica, sem abandonar a cultura popular e manifesta-se, ideologicamente, em seus discursos e na sua práxis. Tal coalizão de força sugere esta citação de aprofundamento teórico a respeito da terminologia ideologia:

O termo ideologia voltou a ser empregado em um sentido próximo ao do original por Augusto Comte em seu Cours de Philosophie Positive. O termo, agora, possui dois significados: por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda **a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano** e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, **ideologia passa a significar também o conjunto de ideias de uma época**, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época. (CHAUÍ, 2001, p. 11, grifos nosso).

Nessa perspectiva, é importante alinhar o conceito do dito, do não-dito, do silêncio à experiência histórico-ideológica obtida e transmitida por estes grupos de teatro, que deixaram seu legado e que, por essa razão, tornam o fenômeno da irradiação com substancialidade,

corpo, concretude, ocorrência e existência, cuja longevidade resultou na teatralidade emancipadora, até a atuação de grupos do presente. Sobretudo, pois, em razão dessa manifestação, esse fenômeno assume a possibilidade de se tornar um elemento para atuar contra a ideologia que atravessa o tempo e o espaço. Então, a consciência combativa dos movimentos teatrais que figuram nessa pesquisa, com base nos seus documentos, pode chegar, dessa forma, de forma **consciente** e/ou **inconsciente** na formação das ações destes coletivos de teatro, cuja legitimidade carece de ser caracterizada em razão das contribuições advindas das suas própria atuações. Na verdade, “o dito se manifesta no discurso explícito sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado”, que carrega suas contradições, em uma “**justaposição de homogeneidades contrastadas**” (PÊCHEUX, 2014, p. 165, grifos para essa pesquisa). Assim, o sentido não se limita ao que é dito nem também ao que não foi dito, e se esconde nas frestas do que foi dito, como o Silêncio, muitas vezes imposto ideologicamente, assim como também pela vontade própria do sujeito. Sobre essa versão de **silêncio**, Lampoglia se posiciona da seguinte forma:

Como condição de significação, do silêncio resulta uma incompletude constitutiva da linguagem, em que a ausência do silêncio. Concebemos o conceito de polifonia como conjunto de vozes equipolentes em um dado discurso. Implica a falta de sentido pelo excesso do dizer. A busca pela completude da linguagem, tentando dizer tudo e, com isso, suprimir o silêncio, prejudica o sentido. Dessa forma, um dizer que visasse a abranger tudo, como, por exemplo, “ontem ocorreu um assassinato na casa do rapaz que tinha uma irmã que comprava sapatos na loja que fica em frente à padaria que vende sonhos...”, acabaria por abalar os sentidos. **O silêncio, então, se faz necessário, pois fornece condições para o significar.** Além disso, nele também se instalam as bases para a polissemia, em que, segundo Orlandi (2007), “**mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer**”. (LAMPOGLIA, 2012, p. 97-98, grifos nossos).

A teoria de análise de discurso situa o discurso de Adorno como sendo interface redimensionada do discurso de Paulo Freire, que amplia as categorias postuladas por Adorno, já que ele está situado no contexto europeu, tratando do caráter de barbarização sob os valores “populares” comuns à emergência europeia. No entanto, Paulo Freire parte desse pressuposto, todavia, **territorializando** o pensamento teórico de Adorno e dando emergência aos coletivos de pessoas vitimadas por processos de marginalização, o que permite suscitar uma ponderação tecida por Moura: “este argumento gravita o imaginário que subsidia a cultura prática, manifesta, verbalizada socialmente, politicamente para alimentar separações entre pessoas ideais, belas, inteligentes, destinadas ao sucesso, de confiança àquelas relacionadas ao

fenótipo branco” ⁷⁴ (MOURA, 2017, p. 123). Esse ponto de vista atesta que a letalidade secular é mais severa do que se pode perspectivar. Sobretudo, se for considerado quem são os indivíduos perspectivados por Paulo Freire para que sejam emancipados e humanizados. Logo, tem-se outra idealização subversiva de povo, dado o papel convencional e conservador ligado à ideia de povo dotado por uma cultura.

Atendidos os objetivos dessa pesquisa, poder-se-á adentrar para próxima subseção, onde se dará a conclusão. Mas finalizaremos esta subseção com dois pensamentos dos teóricos que fundamentam essa investigação, que se conectam em duas categorias freireanas, como a ação e a reflexão, de forma dialética, já que estas palavras estão intimamente ligadas e solidárias, “em interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2011, p. 107). E Adorno culmina por revelar que “Quem defende a manutenção da cultura radicalmente culpada e medíocre converte-se em cúmplice, enquanto aquele que recusa a cultura promove imediatamente a barbárie que a cultura revelou ser” (ADORNO, 2021, p. 10).

⁷⁴ [...] enquanto que ao fenótipo negro: feias, não dotadas de inteligência ou incomum uma pretensa inteligência, destinadas ao fracasso, comumente relacionadas à criminalidade, à marginalidade, que não merecem, portanto, confiança [...] (MOURA, 2017, p. 123).

Figura 4 – Cortejo Riso Interior. Grupo de Teatro de Retalhos (Arcoverde), 2019.



Fonte: Foto Robson Lima.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Retoma-se, aqui, o problema da pesquisa que instigou todos os compromissos assumidos para a realização dessa investigação: O Teatro de Cultura Popular sistematizou uma pedagogia de teatro de Cultura Popular sob o signo das dimensões pedagógicas: Política, Educativa e Estética, indissociavelmente? O que defendeu na sua práxis teatral, com foco na formação humana, e se tem em vista que há relação desse propósito pela reiteração e afirmação para vários grupos do teatro brasileiro, além de seu tempo?

Vale salientar que esta pesquisa é a continuação da investigação de mestrado, ocorrida de 2013 a 2015, e que se materializou na dissertação intitulada: Teatro de Cultura Popular: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964), firmando-se com a questão norteadora central: **será que a práxis do Teatro de Cultura Popular se configurou como inovação pedagógica no campo da pedagogia do teatro?** Respondeu aos seus objetivos, como ainda, emergiu dela o conceito de Pedagogia de Teatro de Cultura Popular.

Esse esclarecimento situa o lugar de onde foi possível conceber a legitimidade do problema. Sendo assim, ao longo dos estudos já realizados e dos novos, foi possível essa pesquisa, em que se procurou **compreender quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco. E quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?** Nessa perspectiva, apresenta-se a conclusão dessa pesquisa, através dos objetivos específicos 1, 2, 3 e das questões norteadoras 1, 2, e 3, que conduziram toda a investigação que estrutura essa tese, com vistas ao doutoramento.

Para dar propriedade às respostas, convém retomar a questão central da pesquisa, cujo desenvolvimento se deu em face da análise de documentos, fontes primárias, e, por essa eleição, recorreu-se à Pesquisa Documental, por meio da pesquisa ancorada à abordagem qualitativa. Com isso posto, o trabalho foi desenvolvido com a técnica de análise de documentos, através de quatro grupos, que figuram nessa pesquisa como sujeitos coletivos, são eles: Teatro Hermilo Borba Filho, TTTTrês Produções Artísticas, Centro de Criação Galpão da Artes e Teatro de Retalhos. A investigação esteve ancorada na Epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, que norteou todo o estudo, aliando-se à teoria de Adorno – Educação e Emancipação –, e à Paulo Freire, a partir da Pedagogia do Oprimido, numa relação intrínseca à Análise de Discurso de Michel Pêcheux, para que fosse possível

responder à questão central que emergiu do objetivo geral.

5.1. Conclusão

É com este estudo de tese, a partir do objetivo específico 1 e da questão norteadora 1, que, de forma binária, consegue-se **Identificar as irradiações teatrais emancipadoras nos discursos dos documentos de grupos teatrais de Pernambuco; e as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular, a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco.** Ressalta-se que, na análise de dados, constata-se a presença do fenômeno irradiação como força e como potência contínua nos grupos de teatro. Determinante para que se tenha consciência do papel identitário dos grupos contemporâneos ao TCP, assim como em grupos que chegam aos dias de hoje,

Com base nos quadros analíticos que são fundamento para o reconhecimento da manifestação do fenômeno de irradiação, passível de ser enxergado nas ações dos quatro grupos, sendo eles: THBF; TPA, CCGA e TR. Em relação às suas atuações, o fenômeno de irradiação, face ao caráter discursivo, que os revelou com base em irradiações advindas das dimensões pedagógicas do **Teatro de Cultura Popular** – Educativo, Político e Estético – que foi de modo perceptível aos processos analíticos situados metodologicamente e teoricamente se pode afirmar são indissociáveis. Posto que foram alicerçados nas ações dos laboratórios, que ocorrem em função de processos educativos internos, que, por sua vez, adquirem forma de ações, de formações artísticas e políticas de cultura, que ocorrem pelo trabalho realizado nos territórios da cidade do Recife, capital de Pernambuco, e na Região Metropolitana do grande Recife, e, de igual maneira, ocorre no interior do Estado de Pernambuco. Fato que dá solidez dos processos, que são uma Pedagogia do Teatro de Cultura Popular.

É mister registrar – durante o seu período e atuação – que o TCP, assim como os demais grupos, mantém conexões com outros coletivos, por meio **de festivais, cursos, oficinas, espetáculos, festas dos ciclos carnavalesco, junino e natalino.** Essas ações são indispensáveis para a formação de pessoas e coletivos, em favor de desencadear processos favoráveis à emancipação, atrelada à criticidade dos processos históricos que se materializam em seu tempo histórico, de modo multifacetado. Nesse sentido, pode-se afirmar que tais processos são reflexos de irradiações culturais, inerentes à atuação dos grupos teatrais.

Em relação ao objetivo específico 2 e à questão norteadora 2, respectivamente: **Identificar os enunciados sobre irradiação teatral emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco; e encontrar os enunciados sobre irradiação teatral**

emancipadora nos discursos de grupos teatrais de Pernambuco.

É importante registrar que os quatro grupos que foram estudados nessa pesquisa estão intimamente ligados aos processos artísticos em seu tempo passado, relacionados aos dois primeiros grupos, no período de 1976 a 2007, e em seu tempo presente, os dois últimos grupos, no período de 2000 a 2022, consolidando-se em seus territórios como educadores sociais, sendo a arte o relicário entre os grupos – **a sua ação** – e **o território**, religando-os sempre, numa conexão em rede. De forma que esse *religare* transpassa o tempo passado e chega ao tempo presente, viajando com a força da luz, rompendo tudo. E sua energia transforma a si mesmo e aos outros.

A esse fenômeno denomina-se de irradiação (alegoria). Nesse contexto nasce a Irradiação Teatral Emancipadora, que se constitui de elementos intrínsecos à natureza filosófica do teatro político (engajado), desbarbarizando o ódio e a violência, com foco na sistematização de um mundo onde homens e mulheres possam ser conscientes de sua humanidade e de sua realidade. Esta Irradiação emerge das dimensões pedagógicas do Teatro de Cultura Popular, por meio de seu **caráter político, educativo e estético**. Essa característica transversal é inerente à constituição das categorias advindas da teoria de Adorno e Freire, que consubstancia o Dito, o Não-Dito e o Silêncio como manifestações discursivas, ancoradas na Análise de Discurso de Michel Pêcheux, evidenciando-se na materialidade do discurso teatral, como sendo o reflexo de uma pedagogia de grupo.

Os Quadros Analíticos para a Análise e interpretação dos resultados, manifestam-se nos enunciados do corpus, cuja codificação explicita as dimensões pedagógicas do Teatro de Cultura Popular, que, por sua vez, divide-se, discursivamente, em categorias muito caras aos preceitos filósofos subjacentes aos quatro grupos: THBF, TPA, CCGA e do TR. Tipificadas nas categorizações comum aos quadros de 24 a 55, podemos identificar 10 (dez) categorias, que se tornam resposta do objetivo e da questão norteadora dessa fase de conclusão.

Considera-se importante expor alguns dos enunciados no próximo parágrafo, mesmo que as respostas já estejam expostas nos quadros analíticos acima citados.

Vejamos as categorias correspondentes a cada enunciado:

- **Autonomia:** A educação não formal estabelece o processo de ensino e aprendizagem sem aderir aos demais requisitos formais, como por exemplo, pode ser executada em qualquer espaço, [...] (DOCUMENTO C7);
- **Emancipação:** [...] “Visando denunciar, pois uma das funções e talvez, a mais importante do teatro é a denúncia, o levantar dos problemas do homem, sem pretender apresentar

soluções finais ou fórmulas mágicas de resolução destes problemas,” [...] (DOCUMENTO A2);

- **Pluralidade:** No convívio com o grupo, aprendi a vivenciar todas as etapas de uma montagem teatral, a transitar por todas as funções: contínuo, faxineiro, cozinheiro, pintor de roupas e cenários, camareiro, maquiador, bilheteiro, portador de textos e documentos para a polícia federal, tudo enfim (DOCUMENTO A8);
- **Conscientização:** Os debates após cada sessão tem se constituído em proveitoso momento para que se possa repensar a ação do homem (DOCUMENTO B4);
- **Diálogo:** Sei que a vida é dura, contudo não deves desanimar da caminhada e primordial pelo o amor que se deve ter para com o objetivo comum dos integrantes de vosso grupo, pois somente a partir de um relacionamento, intenso e fraterno é que se obtêm resultados tão satisfatórios quantos os que agora se apresentam (DOCUMENTO B8);
- **Dialético/Brechtiano:** Vi na ‘cult’ Praça Duque de Caxias, em BH, *Malassombros: Contos do Além Sertão*, um infantojuvenil que nem precisa desse rótulo: é teatro para todos nós, de todas as faixas etárias. É uma competente atração feita de camadas e, por isso mesmo, de uma riqueza plural [...] (DOCUMENTO D6);
- **Esperançar:** É nesse primeiro encontro com públicos, através de um espetáculo didático onde o teatro é vivenciado e mostrado em sua essência - no confronto de atores, em jogo dramático, com os espectadores - a realização de um primeiro compromisso [...] (DOCUMENTO A3);
- **Desbarbarização:** A arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social (DOCUMENTO C3);
- **Interterritorialidade:** O Teatro de Retalhos tem por finalidade desenvolver ações nas áreas das Artes Cênicas, Plásticas, Audiovisuais, Música, Literatura, Artesanato, Comunicação e Patrimônio (DOCUMENTO D2);
- **Engajado:** Através de nossos estudos e conversas, sentimos a necessidade de montar algo mais político e sendo político teria que ser mais acessível, então optamos por fazer um espetáculo de rua (DOCUMENTO D4). Dizia Castro Alves: “A praça é do povo como o céu é do condor”. Através da afirmação, adentro agora no tema: Teatro do Oprimido e seu idealizador, Augusto Boal (DOCUMENTO D7).

Atendidos os compromissos relacionados aos objetivos 1 e 2 e às questões norteadoras 1 e 2, finaliza-se essa subseção de conclusão, com o objetivo específico 3 e a questão norteadora 3, respectivamente: **Descrever as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito**

e do Silêncio nas irradiações da Pedagogia do TCP em grupos teatrais de Pernambuco; e as implicações ideológicas do Dito, do Não-Dito e do Silêncio nas irradiações da Pedagogia do Teatro de Cultura Popular em grupos teatrais de Pernambuco.

Os Grupos pertencentes a esse estudo construíram uma Pedagogia de Teatro de Grupo cuja operacionalidade se expressa pelo confronto às ideologias e às implicações advindas dos processos de silêncio, que também se mostraram no dito e no não-dito. É possível constatar que essa manifestação discursiva se mantém com base em processos de reconstrução do legado dos grupos do passado, que podem ser percebidos em grupos do presente.

É digno de nota que as políticas públicas para arte e cultura têm sofrido redução no cenário nacional. Há, portanto, um desequilíbrio, que representa uma tentativa de desmonte da cultura teatral e artística brasileira.

No que concerne ao atendimento do objetivo específico e à questão norteadora, nas subseções das análises, as discussões permitiram chegar à conclusão de que há um objetivo singular para cada grupo, a partir das manifestações que cada um deles expressam frente à classificação teórica decorrente dos estudos realizados nessa investigação, que assinala **o dito**, **o não-dito** e **o silêncio**, tendo em vista a análise de discurso prevista por Pêcheux. Para essa constatação, a epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, associada à teoria de Adorno e Freire, consiste na elevação da existência das dimensões Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular.

Nessa perspectiva, o princípio ideológico permeia todas as referidas dimensões pedagógicas, constituindo-se de forma plural nos discursos dos quatro grupos. Nesse contexto, a ideologia dominante consegue atingir os grupos teatrais e, por conseguinte, a inúmeros indivíduos sociais. Há processos voltados a violências instituídas por ideologias de opressão propagadas em meio aos processos históricos peculiares às ações de cada grupo teatral. Em uma tônica engajada, os grupos precisam urdir ações diversas, cuja procedimentalidade visa o combate às ideologias contrárias aos processos libertários e comprometidos com a humanização. E essa proposta é o elemento propulsor das ações discursivas, mediante as categorizações realizadas nessa pesquisa: o dito, o não-dito e, por sua vez, o silêncio: “ausente e presente”, faces dos processos de irradiação, comum à pedagogia de teatro de grupo.

Há evidências nos documentos que permitem concluir a existência, portanto, da contribuição dos valores ideológicos do Teatro de Cultura Popular, tornando possível afirmar que houve contribuições comuns à atuação dos grupos do passado e do presente, o que favorece a conceituação do fenômeno denominado nessa tese, em caráter inusitado, de

Irradiação do TCP, uma vez que ele forjou uma ideologia que atravessou o tempo: oralmente, visualmente e cenicamente. Com efeito, no caso dos grupos estudados nessa pesquisa, está constatada a existência de uma pedagogia do teatro de cultura popular, reflexo da consciência e também da inconsciência, pertinente à criação das ações desses grupos em relação à uma pedagogia do teatro de grupo, que, por ocasião dos resultados dessa pesquisa, também, poderá ser denominada de pedagogia do encontro. E, pelas características que são singulares, as ações consolidaram-se em uma Irradiação Teatral Emancipadora, como já analisado e definido no corpo desta tese. Logo, deve-se afirmar - Teatro é palavra, é corpo, é ação, é eminentemente Educativo, Estético, logo é um ato político.

Reafirma-se como conclusão desse estudo de doutoramento que o objetivo geral e a questão norteadora que conduziram essa tese foram plenamente respondidos: **compreender quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco. E Quais as irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular a partir dos discursos dos grupos teatrais de Pernambuco?** As irradiações se manifestaram, como já afirmado, por meio das dimensões pedagógicas do Teatro de Cultura Popular, de forma indissociável, com base em suas categorias, como condição *sin ne qua non*, são elas: Autonomia; Emancipação; Pluralidade; Conscientização; Dialético/Brechtiano; Desbarbarização; Diálogo; Interterritorialidade; Esperançar; e Engajamento, que forneceram ao teatro de grupos meios para dar consistência à Irradiação Teatral Emancipadora, o que, no caso dos processos desenvolvidos nessa pesquisa de tese, resultaram na existência de um novo conceito, fruto dos processos de argumentação, cujo embasamento teórico e epistemológico forneceu as condições analíticas a essa tese:

- O conceito de Irradiação do Teatro de Grupo.

5.2. Recomendações

Tem-se consciência de que há várias lacunas nesta pesquisa. Isso se justifica pelos seus limites, mas futuras pesquisas poderão preenchê-las, procurando dar respostas para muitas questões que se abrem a partir das problematizações dessa tese e poderão se configurar em outras dissertações, teses, que poderão contribuir para a academia brasileira, para os centros de pesquisa, para a historiografia. Além de que o pedagógico revelado nesse estudo poderá contribuir com a formação de um homem e de uma mulher multidimensional, e, com isso, poderá ser gerada uma sistematização de outras pedagogias inovadoras.

Em razão dos processos analíticos dessa pesquisa, que estão submetidos aos seus próprios compromissos, compreendendo as suas limitações, sugere-se que outras pesquisas possam ser realizadas a partir do fenômeno conceituado, correspondente à irradiação.

Diante dos resultados que emergiram dessa investigação, a partir de nossos objetivos e questões norteadoras, propõem-se algumas questões que poderão servir de aprofundamento para este próprio pesquisador em outras novas pesquisas, mas poderá servir, também, como trilhas que estão abertas a outros pesquisadores que se interessarem pelos temas aqui sugeridos:

- O Conceito de Irradiação Teatral Emancipadora de Grupos de Teatro poderá se reconstituir a partir das teorias pós-modernas?
- O Fenômeno da Irradiação Teatral Emancipadora poderá acontecer em todos os grupos de teatro?
- Os grupos de teatro que estão atrelados ao empreendedorismo cultural e às novas tecnologias poderão ser considerados dentro da configuração do fenômeno da Irradiação Teatral Emancipadora?
- As subjetividades e objetividades encontradas na Pedagogia do Teatro de Grupo a partir da Irradiação Teatral Emancipadora se conectam à pós-modernidade?
- O teatro proposto pela Irradiação Teatral Emancipadora de Grupos de Teatro pode ser considerado de qualidade artística?

Figura 5 – *Trupizupe*, apresentação em São José do Rio Preto, 1982. TTTês Produções Artísticas (Jaboatão dos Guararapes)



Fonte: Arquivo do grupo.

Figura 6 – Centro de Criação Galpão das Artes (Limoeiro), 2019.



Fonte: Arquivo do grupo.

Figura 7 – Cortejo Riso Interior. Grupo de Teatro Retalhos (Arcoverde), 2018.



Fonte: Foto Robson Lima. Arquivo pessoal.

Figura 8 – Pluft, o fantasminha. Teatro Hermilo Borba Filho (Olinda), 1977.



Fonte: Arquivo pessoal de Stella Maris Saldanha

REFERÊNCIAS

A história da Umbanda. Portais de Luz. *Umbanda*. 2017. Disponível em: <http://www.ruadasflores.com/seteencruzilhadas>. Acesso em: 29 set. 2020.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. *Experiência e Criação Artística*. Lisboa: Edições 70, 2003.

_____. *Indústria Cultural e Sociedade*. Tradução por Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. *Thaumazein*, Santa Maria, v. 5, n. 9, p. 40-56, jun. 2012.

ARAÚJO SOBRINHO, Antônio; SOUZA, Gilberto Morel de Paula e. *Física Térmica*: teórica e experimental. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006.

ARAÚJO, Alexandre Falcão de. Nossos “ancestrais” de rua: um princípio de revisão da história do teatro de rua brasileiro, ampliando o olhar para a cena nordestina. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE, 2018, Natal. *Anais [...]* Campinas: UNICAMP, 2018, [n.p.]. Disponível em: <https://www.e-livros.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3870>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ARRAES, Madalena. In: COELHO, Germano. *MCP: História do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do Autor, 2012.

ARRAES, Miguel. Discurso de posse no cargo de Governador de Pernambuco, pronunciado no Recife, perante Assembleia Legislativa, em 31 de janeiro de 1963. In: MEMORIAL do MCP. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

BACCARELLI, Milton. *O teatro em Pernambuco*: trocando a máscara. Prefácio José Mário Austregésilo. Recife: Fundarpe, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte na Educação*: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade. São Paulo: Edições Rosari; Universidade Anhembi Morumbi; PUC/Rio; Unesp/Bauru, 2008.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*. Recife: Ed. do Autor, 2009.

BARBOSA, Vanderleia da Costa. *Pedagogia da Alternância? Possíveis interfaces com a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido*. Dissertação de Mestrado. UNILA. Paraná, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Gilda Naécia Maciel. *Cristianismo Primitivo e Paidéia Grega*. Artigo, 1975. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdlettras2/gilda.htm>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BASTIANELLO, Renata; ZAVAGLIA, Adriana. Terminologia da Radiação Solar: elaboração de um glossário bilíngue (português-francês). *TradTerm*, São Paulo, v. 34, outubro/2019, p. 27-47. Disponível em: <www.revistas.usp.br/tradterm>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BINI, RENAN. *Adorno e a Educação: Esclarecendo o Esclarecimento*, 2016. Disponível: [adorno e a educação: esclarecendo o esclarecimento \(obviousmag.org\)](http://obviousmag.org). Acesso em: 10 mai. 2021.

BOFF, Leonardo. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff. Ebook e Editor de digital. São Paulo: Mowgli, 1992.

BORNHEIM, Gerd A. *Teatro: a cena dividida*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: ROSAS, Paulo (org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *ling. Est. e Pesq.*, Catalão-GO, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011.

BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

_____. *Estudos sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. *Teatro dialético*. Seleção e introdução Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

BRITO, Luiz André Neves de. *Lendo Michel Pêcheux: como a análise do discurso de linha*

francesa apreende a materialidade discursiva? Artigo: 1982. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Disponível em: 967-2460-1-PB (1).pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BUONICOR. Augusto César. *Centro Popular de Cultura da UNE: crítica a uma crítica*. TUCA/PUC-SP. Artigo. (CEMJ), 2015.

CABRAL, Beatriz. Teatro como Pedagogia e Pedagogia do Teatro. In: Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas-ABRACE, 4., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: UNICAPM, 2007. Disponível em: <http://portalabrace.org/1/>. Acesso em: 20 out. 2020.

CABRAL, João Francisco P. *Ideologia*. 2007. Disponível em: <http://www.brasile scola.com/filosofia/ideologia.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CADENGUE, Antonio Edson. *TAP – sua cena & sua sombra: o Teatro de Amadores de Pernambuco (1941-1991)*. Recife: CEPE; SESC-PE, 2011, 2 vols.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Prática pedagógica. In: *Dicionário-Verbetes*, Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente (Mestrado), Minas Gerais: UFMG. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em: 21 out. 2020.

CAMPOS. Fernanda Nogueira; SAEK Maria Paula Panúncio-Pinto e Toyoko. *Teatro do Oprimido: um teatro das emergências sociais e do conhecimento coletivo*, 2014. Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo/SP. Disponível: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dTFPNQgrRBJKS5vpfPjZTgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2021.

CANDIDO, João Lucas. *Irradiação de Alimentos*. 2020. Disponível: Irradiação de Alimentos (empeaconsultoria.com.br). Acesso em: 10 maio 2021.

CARDOZO, George Luiz. *MARX (1818-1883) e a Economia Política*. 2010. Disponível: Marx (1818-1883) e a Economia Política (webartigos.com). Acesso em: 2 jan. 2021.

CARREIRA, André. Diversidade e Renovação do Teatro no Brasil. In: *Sub Texto: Revista de Teatro do Galpão Cine Horto*, n. 4, a. 4, 2007. Disponível em: Subtexto4 PDF | PDF | Teatro | Brasil (scribd.com). Acesso em: 15. mar. 2021.

_____. *Teatro de grupo e a noção de coletivo criativo*. Artigo. GT - História das Artes do espetáculo. Universidad de Buenos Aires — Argentina. Departamento de Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC, 2010. Disponível: Andre Carreira - Teatro de grupo e a noção de coletivo criativo (portalabrace.org). Acesso: 2 de jan. 2020.

CARVALHEIRA, Luiz Maurício. *Por um teatro do povo e da terra: Hermilo Borba Filho e o Teatro do Estudante de Pernambuco*. Recife: CEPE, 2012.

CASTRO, Fábio Guimarães de. *UTOPIA*.

CAVALCANTE JÚNIOR. *Inventário de uma memória consagrada: Benjamim Santos nos interstícios do teatro pernambucano (1960-1970)*. Tese de Doutorado. UFCE. Fortaleza, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *A pesquisa qualitativa:*

enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO POPULAR DE CULTURA (CPC). In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399389/centro-popular-de-cultura-cpc>. Acesso em: 14 ago. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHRISTINO, Raquel Rosan. Piaget e Kant: uma comparação de autonomia. *Nuances*, v. 7, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/>. Acesso em: 13. maio 2020.

COELHO, Germano. *MCP: História do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do Autor, 2012.

_____. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002. p. 31-45.

_____. Pelo resgate da memória do MCP. In: *MEMORIAL do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. p. 9-12.

COMPARATO, Fábio Konder. Variações sobre o conceito de povo no regime democrático. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 31, [n.p.], set./dec. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300013>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CONSTÂNCIO, Rudimar. *Teatro de Cultura Popular: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964)*. Recife: CEPE, 2017.

_____. *Teatro de Cultura Popular: uma prática teatral como inovação pedagógica e cultural no Recife (1960-1964)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, 2015.

COSTA, Sheylha Christina da Silva. *John Dewey: uma filosofia da educação*. 2010. TCC. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/john-dewey-uma-filosofia-educacao-2/>. Acesso em 20 abr. 2020.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara: *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, 2001.

CURADO, Eliana Borges Fleury. *O movimento sofista e o ensino da areté*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2010.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo/SP; Brasília/DF: Cortez; MEC/ UNESCO, 2001 [Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI].

DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa Biográfica ou A Construção Compartilhada de um Saber do Singular. Trad. Eliane das Neves Moura. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 1, p. 133-147, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58552981-A-pesquisa-biografica-ou-a-construcao-compartilhada-de-um-saber-do-singular.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociedade*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FARIAS, Luisa. *Jornal do Comercio*, Publicado em 04.12.2021. Disponível em: Pernambuco está duas vezes pior que o Brasil e tem terceiro maior nível do País de pessoas vivendo em extrema pobreza (uol.com.br). Acesso: 10 maio 2022.

FERNANDES, António S. Carvalho. In: MARTINS, Maria João; NEVES, Isabel Ventim. *Propagação e radiação de ondas eletromagnéticas*. Prefácio. Lidel Edições Técnicas, 2. Edição: Portugal, 2015.

FERRAZ, Leidson. *Memórias da Cena Pernambucana*. Recife: Ed. do Autor, V. 4, 2009.

_____. *Memórias da Cena Pernambucana*. Recife: Ed. do Autor, V. 3, 2007.

_____. *Memórias da Cena Pernambucana*. Recife: Ed. do Autor, V. 2, 2006.

_____. *Seminário Movimento de Cultura Popular: um sonho interrompido, uma história recorrente – 50 anos depois do golpe militar de 1964*. Recife: Fundarpe/ Governo do Estado de Pernambuco, 2014. [transcrição de depoimento].

FERRAZ, Leidson; DOURADO, Rodrigo; WELLINGTON, Júnior. *Memórias da Cena Pernambucana*. Recife: Ed. dos Autores, V. 1, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIRÔA, Alexandre; BEZERRA, Cláudio; SALDANHA, Stella Maris. *Transgressão em 3 Atos*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2011.

FINO, Carlos Nogueira. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: UMA, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

_____. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: *Actas do III Colóquio DCE-UMa*. Funchal: Universidade da Madeira, 2007. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em: 8 maio 2022.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. *"Teoria de Max Planck"; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/quimica/teoria-max-planck.htm>. 2018. Acesso em: 30 ago. 2020.

FONSECA, Maria de Jesus. A Paideia Grega Revisitada. *Millenium* - Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu, Portugal, n. 9, 1998. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/esf9_mjf.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Prefácio. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Petrópolis: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. In: COELHO, Germano. *MCP: História do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do Autor, 2012.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff. Ebooke Editor de digital. São Paulo: Mowgli, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Terra. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e São Paulo. 1997.

GADOTTI, Moacir. (org.). *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília/ DF; UNESCO, 1996.

_____. *Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial*. San José: Universidade Nacional da Costa Rica - Cátedra Paulo Freire (Auditorio del CIDE), 2001. Disponível em: <http://jomariadoria.blogspot.com/2011/05/moacir-gadotti-sobre-paulo-freire-ii.html>. Acesso em: 1 mar. 2020.

_____. *História das idéias pedagógicas*. 5. ed. Publicação São Paulo: Ática, 1997.

_____. In: FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Prefácio. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, Miliandre. A questão da cultura popular: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 127-62, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262553119_A_questao_da_cultura_popular_as_politicas_culturais_do_centro_popular_de_cultura_CPC_da_Uniao_Nacional_dos_Estudantes_UNE/link/03a2c6d30cf20bec3b6f0fa9/d. Acesso em: 20 maio 2021.

GARCIA, Silvana. *Teatro e militância: a intenção do popular no engajamento político*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GENÚ, Luiz Felipe Batista. *O Teatro de Cultura Popular em três atos: articulações entre o teatro e a política em Pernambuco (1960-1964)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19421/1/O%20Teatro%20de%20Cultura%20Popular%20em%20tr%C3%AAs%20atos.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Teatro de cultura popular na pauta: a recepção da prática teatral do TCP na imprensa do início dos anos 1960. *Cadernos de História UFPE*, Recife, v. 10, n. 10, p. 197-213, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109962/21909>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Ednéia. *Diálogos com Paulo Freire*. Depoimento, 2021. Disponível em: Paulo Freire e bell hooks: esperar, humanizar e criar uma comunidade de aprendizagem Disponível em: cenpec.org.br. Acesso em: 15 de maio 2021.

GONÇALVES, Jean Carlos Gonçalves. Laboratório, espetáculo, desmontagem: experimentos teatro[dia]lógicos do Carmen Group em A serpente, de Nelson Rodrigues. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 15-34, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/q3frswhd7zRzLN5cF7dZr9N/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev.2021.

GROSS, Renato. *Paidéia: As Múltiplas Faces da Utopia em Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

HABOWSKII, Adilson; CONTE, Cristiano Elaine. *A questão do exílio em Theodor Adorno e Paulo Freire*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 24, 2018. Disponível em: 1981-0431-LC-24-e19689.pdf (fcc.org.br). Acesso em: 12 maio 2022.

_____. *Notas marginais sobre Adorno e Freire*. II Universidade La Salle/UNILASALLE, Canoas/RS – Brasil II Universidade La Salle/UNILASALLE, Canoas/RS – Brasil. *Comunicações Piracicaba*, v. 27, n. 1, p. 1-2, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n1p27-4>. Acesso em: 14 jan. 2022.

HELERBROCK, Rafael. *Irradiação Térmica*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/fisica/irradiacao-termica.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

ICLE, Gilberto. *Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento*. O Percevejo, v. 1, f. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.unirio.br/cia/ppgeac/processo-seletivo-2019/bibliografia/da-pedagogia-do-ator-a-pedagogia-teatral-verdade-urgencia-movimento/view>. Acesso em: 1 jan. 2021.

JAEGER, Werner. *Paideia – A Formação do Homem Grego*. Rio de Janeiro: Ed. Martins Fontes, 2018.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian, 1997.

KOUDELA, Ingrid D. *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien; Almeida Júnior. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro Na Educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, V. 3, n. 2, dezembro 2005.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 9. ed, São Paulo: Perspectiva, 2006.

KULCHESKI, Edvaldo. O poder da irradiação. *Revista cristã de espiritismo*, v. 46, 2019. O poder da irradiação. Artigo publicado na revista cristã de espiritismo, ed. 46. 2019. Disponível em: <https://www.espiritbook.com.br/profiles/blogs/o-poder-da-irradia-o-escrito-por-edvaldo-kulcheski>. Acesso em: 6 jun. 2020. p. 4.

LABORATÓRIOS. *Conceitos do NORTEA: Núcleo de Laboratórios Teatrais do Nordeste*. Disponível em: http://www.nortea.com.br/Nortea/O_que_sao_Laboratorios_Teatrais.html. Acesso em: 15 abr. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2001.

LAMPOGLIA, Francis. *Discursividades da/sobre a ditadura militar em uma hemeroteca digital*. Dissertação. São Carlos: UFSCar, 2012.

LAPASSADE, Georges. *As microsociologias*. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Líber Livro, 2005.

LEITE, João Denys Araújo. *Marcus Siqueira: um teatro novo e libertador*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2012.

LIMA, Francisco André Sousa. *Pedagogia do Teatro de Grupo: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficinão Finos Trapos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. *A Filosofia da Educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira*. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311502367>

_A_Filosofia_da_Educacao_de_John_Dewey_reflexoes_e_perspectivas_atuais_para_a_escola_brasileira. Acesso em: 12 fev. 2020.

LUPPI, Luciano. Teatro Amador e Profissional. *Hoje em Dia*, 2015. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/colunas/luciano-luppi-1.334309/teatro-amador-e-profissional-1.369331>. Acesso em: 20. Fev. 2020.

MACHADO, Regina. Prefácio. In: BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALDI, Sábato. In: CADENGUE, Antonio Edson. *TAP – sua cena & sua sombra: o Teatro de Amadores de Pernambuco (1941-1991)*. Prefácio. Recife: CEPE; SESC-PE, 2011. 2 v.

MAINGUENEAU, Dominique. *Os termos- chave da análise do discurso*. Tradução de Maria Adelaide. P. Coelho da Silva. Ed. Gradatiiva, Lisboa, 1997.

MARINIS, Marco de. *Pesquisa, Experimentação e Criação em Teatro no Século XX*. Tradução do francês: Paulo Pinheiro (UNIRIO). ARJ: Brasil, v. 1, n. 2, p. 21-38, 2014. Disponível em: [https://www.bing.com/search?q=Pesquisa%2C+Experimenta%C3%A7%C3%A3o+e+Cria%C3%A7%C3%A3o+em+Teatro+no+S%C3%A9culo+XX+Marco+De+Marinis+Tradu%C3%A7%C3%A3o+do+franc%C3%AAs%3A+Paulo+Pinheiro+\(UNIRIO\)&cvid=4a92e7f78b,d3489cb476d261353948fe&FORM=ANSPA1&PC=DCTS](https://www.bing.com/search?q=Pesquisa%2C+Experimenta%C3%A7%C3%A3o+e+Cria%C3%A7%C3%A3o+em+Teatro+no+S%C3%A9culo+XX+Marco+De+Marinis+Tradu%C3%A7%C3%A3o+do+franc%C3%AAs%3A+Paulo+Pinheiro+(UNIRIO)&cvid=4a92e7f78b,d3489cb476d261353948fe&FORM=ANSPA1&PC=DCTS). Acesso em: 30 jun. 2020.

MARQUEZAN, Reinoldo. *A Constituição do Corpus de Pesquisa*. Revista “Educação Especial”, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MARTINS, Carlos Wellington. *Política cultural, democracia e participação popular: o segmento livro, leitura e literatura do plano municipal de cultura de São Luís/MA. Políticas culturais em revista*, 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/pulturais/article/view/10561>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. A pedagogia do teatro no cruzamento de fronteiras. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE, 6., 2010, São Paulo. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2010. Disponível: <<http://portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Guaraci%20Lopes%20Martins%20-%20A%20pedagogia%20do%20teatro%20no%20cruzamento%20de%20fronteiras.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARTINS, Roberto de Andrade. *Física e história*. Artigo, 2005. Disponível em: <a15v57n3.pdf> (bvs.br) Aceso em: 10 mar. 2021.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: Livro I*. trad. Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEDEIROS, Daniel. *Do MCP ao Teatro do Oprimido: a relação de Paulo Freire com a arte - Folha PE*, Artigo. 2021.

MEDEIROS, V. A. *O Conceito Experiência em Educação: John Dewey versus formadores*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MELLO, Cecília C. do Amaral. Aquém da possessão: a noção de irradiação nos estudos das religiões de matriz africana. *Anuário Antropológico*, v. 45, n. 2, p. 146-163, maio/ago. 2020. Universidade de Brasília .

MELO, Elderson Melo de; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. Amador e profissional no teatro brasileiro: motivações ideológicas e aspectos econômicos na identidade de grupos teatrais do início do século XX. *Conception*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 95-110, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317270506_Amador_e_profissional_no_teatro_brasileiro_motivacoes_ideologicas_e_aspectos_economicos_na_identidade_de_grupos teatrais_do_inicio_do_seculo_XXI. Acesso em: 19 nov.2021.

MEMORIAL do MCP. *Recife*: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

MENDES e SILVA, Maria Alice Siqueira. Sobre a Análise de Discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 4, n. 1, 2005.

MENDONÇA, Luiz. *Teatro é Festa para o Povo*. Revista Civilização Brasileira – Caderno Especial, Rio de Janeiro, a. 4, n. 2, p. 149-159, jul. 1968.

_____. Teatro é festa para o povo: experiência do Teatro de Cultura Popular de Pernambuco. *Arte em revista*, v. 2 n. 3, 1964.

MENEZES, Marília. Gabriela de Menezes.; SANTIAGO, Maria. Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, v. 2, n. 3 (75), p. 45-62, 2014. Disponível em: V25n3a03.indd (scielo.br). Acesso em: 15 jan. 2022.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. *Autonomia e heteronomia às regras escolares-observações e entrevistas na escola..* Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1996.

MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

_____ (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. 2011. Disponível: [Analise_qualitativa_teorias_passos_e_fide.pdf](#). Acesso: 15 jan. 2021.

MORE, Thomas. Utopia. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala. 2017 [Col. Grandes Obras do Pensamento Universal].

MOURA, Dayvison Bandeira. *Currículo de língua portuguesa e cultura afrodescendente*:

Perspectivas de Leitura em Cursos do Proeja no Instituto Federal de Pernambuco (ifpe) Campus Recife - Ensino Médio. Tese de Doutorado. Universidade Americana. Assunção. PY, 2017

_____. *Currículo: indagações e reflexões crítico discursivas sobre Diversidade étnica e suas relações com a Lei n. 10.639/2003/*. Dissertação de Mestrado. Universidade Americana. Assunção. PY, 2016.

NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

NILO, Maria. *Arte Pela Sociedade*. 2016. Disponível em: <http://www.unicap.br/oberro/viveremsociedade/v2/index.php/2016/07/04/a-arte-pela-sociedade/>. Acesso em: 2 de fev. 2021.

NOVELLI, Pedro Geraldo. *O conceito de Educação em Hegel*. 2001. Disponível em: SciELO - Brasil - O conceito de Educação em Hegel O conceito de Educação em Hegel. Acesso em: 10 abri. 2021.

NOVO TESTAMENTO. *Segundo João 14:6, 1969*. Disponível em: Bíblia Online versão Nova Versão Internacional do Novo Testamento livro João 14:6 (suabibliaonline.com.br). Acesso em: 14 maio 2021.

OLIVEIRA, Arley da Silva; CANTUÁRIO, Victor André Pinheiro. O pensamento Crítico da Escola de Frankfurt para a Educação: currículo, ideologia e poder. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccs/2019/03/pensamento-escola-frankfurt.html/hdl.handle.net/20.500.11763/cccs1903pensamento-escola-frankfurt>. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *A enunciação em Michel Pêcheux: uma questão inquietante*, 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/bak/a/WVbW9rJSJg3LTRgjCRz4vCk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

OLIVEIRA, Paulo César de. Educação e Emancipação: Reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. *Theoria- Revista Eletrônica de Filosofia*, 2013. Disponível em: http://theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, Valéria. Teatro de grupo no contexto pós-moderno: um espaço dinâmica e fértil que se abre ou espaço que se fecha? In: *Modos periféricos de produção e de recepção: dramaturgia, cena e público* (II Seminário Interinstitucional de Projetos Integrados de Pesquisa em Teatro - UDESC-UNIRIO-UFU). Blumenau; 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes,

2004.

PAES, Alan. *Breve Panorama do Teatro de Grupo no Brasil*. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/breve-panorama-do-teatro-de-grupo-no-brasil/58934#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20do%20Teatro%20de,um%20moderno%20sistema%20de%20teatro>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1975]. p.163-252.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Traduzido por Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PEIXOTO, Fernando. "O Que É Teatro". São Paulo: Brasiliense, 1980 (Coleção Primeiros Passos, 10). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/bertolt-brecht-teatro-epico-com-postura-critica-do-publico.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 10 fev. 2020.

PEREIRA, José Alan da Silva. A Contribuição de Freire para uma Educação de engajamento¹, Interterritórios. *Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, v. 7, n. 15, 2021. Disponível em: A Contribuição de Freire para uma Educação de engajamento (ufpe.br). Acesso: 14 maio 2021.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PLATÃO. *A República* (Parte I). Trad. Ciro Mioranza. 1. ed. São Paulo: Escala, 2006. (Série Filosofar).

_____. *A República* (Parte II). Trad. Ciro Mioranza. 1. ed. São Paulo: Escala, 2006. (Série Filosofar)

PONTO TEATRAL. *PUCRS, 2009*. Disponível em: <https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-qual-era-a-funcao-do-ponto-no-teatro/>. Acesso em: 6 jul 2020.

QUEIROZ, Leticia. *Atualidade e resistência: Teatro do Oprimido*, 2021. Disponível em: *Atualidade e resistência: Teatro do Oprimido - | Escotilha*. Acesso em: 15 ago. 2021.

REIS, José Claudio; GUERRA, Andreia; BRAGA, Marco. Física e Arte: a Construção do Mundo com tintas, palavras e equações. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 3, jul./set. 2005.

RIBEIRO, Roure Santo. *Educação: do esclarecimento a emancipação em Adorno*. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-do-esclarecimento-a-emancipacao-em-adorno/50252/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RODRIGUES, Denise Simões; MELO, Maria Lúcia. Estudo sobre análise de discurso como procedimento metodológico na pesquisa documental. *Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducaca>. Acesso em: 5 fev. 2022.

RODRIGUES, Eder Sumariva. A Construção do Projeto Artístico Pedagógico do Teatro de Grupo. *DAPesquisa*, v. 3, n. 5, 2008.

ROSA, ROSEMAR; Silva, Rachel Inês da; PALHARES, Márcia Maria. *As novas tecnologias: influências no cotidiano*. 2018. Disponível em: Microsoft Word - RosemarRosaRachelMarcia.doc (ufba.br). Acesso em: 10 maio 2022.

ROSAS, Paulo. *MEMORIAL do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

_____. *MCP Sonho Interrompido?* Recife: Prefeitura do Recife: Produção Ateliê, 1986, p.39. [transcrição do vídeo].

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ROSTAND, Tiago. *Sementes de Paulo Freire florescem e resistem nas artes*. Viver/Diário, 2021. Disponível em: Sementes de Paulo Freire florescem e resistem nas artes | Viver: Diário de Pernambuco. Acesso em: 10 out. 2021.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cienciaarte.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.

_____. *Do contrato social*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Tradução: Rolando Roque da Silva. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

_____. *O contrato social*. Trad. Antonio Paulo Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUTHIER, Gilles. O Concílio Vaticano II e o aggiornamento da Igreja no centro da experiência: a liturgia, uma leitura contextual da Escritura e o diálogo. Tradução: Vanise Dresch. *Cadernos teologia pública*, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a. 1, n. 1, 2004. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/098_cadernosteologiapublica. Acesso em: 1 out. 2020.

ROXO, Lucas Costa. *A linguagem especulativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos- São Leopoldo, 2010. Disponível: LucasRoxoFilosofia (jesuita.org.br). Acesso em: 16 maio 2021.

SALES, Maria da Luz Lima. *A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)*. Tese de Doutorado. Universidade de Évora, 2019. Disponível: A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil) (1library.org). Acesso em: 3 maio 2021.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*. *Sala Preta*, 2, 247-252, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTANA, Luana. *As contribuições de Émile Durkheim e Karl Marx para a educação*. Brasil Escola, 2017. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-contribuicoes-emile-durkheim-karl-marx-para-educacao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Pedro Francisco Teixeira dos. *Lembranças de Jardim: as configurações da memória no conto “Maria Perigosa” de Luís Jardim*. 2019. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SANTOS, Rosemary Conceição dos. *A Pedagogia do Teatro*. 2018. Disponível em: A pedagogia do teatro - Jornal Tribuna Ribeirão (tribunaribeirao.com.br). Acesso em: 5 abr. 2018.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. *Órgãos análogos e homólogos*. Artigo. 2020. Disponível em: <https://www.biologianet.com/evolucao/orgaos-analogos-homologos.htm>. Acesso em: 7 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 452, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02. Acesso em: 20 mar. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. *A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Fábio André de Andrade. *Preservação do brinquedo popular no centro de criação Galpão das Artes*. Monografia, 2010. Disponível em: *Preservação do Brinquedo Popular no Centro de Criação Galpão das Artes (1).pdf*. Aceso em 10 jan. 2022.

SILVEIRA Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. *A Pesquisa Científica*. Disponível em: silveira-cordova-2009-metodos-de-pesquisa_compress.pdf. Acesso em: 21 maio 2021

SILVEIRA, Pelópidas. *Pelópidas Silveira (depoimento, 1978)*. FGVCPDOC, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pelopidas-silveira-1>. Acesso em: 25 out. 2020.

TEATRO de Cultura Popular (TCP). In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo507835/teatro-de-cultura-popular-tcp>. Acesso em: 14 de agosto de 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

TEATRO de Grupo. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo69/teatro-de-grupo>. Acesso em: 7 de maio de 2022. [Verbetes da Enciclopédia].

TEATRO do Oprimido. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo616/teatro-do-oprimido>. Acesso em: 17 de junho de 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

TEATRO Hermilo Borba Filho (THBF). In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo517226/teatro-hermilo-borba-filho-thbf>. Acesso em: 6 de mar. 2022. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. Caminhos da Renovação Cultural no Recife (1940-50): o teatro. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH, 22, 2003, João Pessoa. *Anais [...]* João Pessoa: ANPUH, 2003.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. *Movimento e linha*. 2 ed. Recife: Ed. UFPE, 2016.

TEOTONIA, J. *Escola Projeto Âncora: uma ponte para inovação pedagógica no Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

TOLEDO, Paulo Bio; RIBEIRO, Paula Chagas Autran. Experimentalismo e politização na dramaturgia brasileira da década de 1960: do seminário de dramaturgia no teatro de arena à peça mutirão em novo sol. *Cena*, Porto Alegre, n. 19, 2016. Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas- Instituto de Artes/Departamento de Arte Dramática - UFRGS, 2018.

TORRES, Walter Lima. Introdução histórica: o ensaiador, o diretor e o encenador. *Folhetim*, Rio de Janeiro, n. 9, Teatro do Pequeno Gesto. PUCRS, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-qual-era-a-funcao-do-ponto-no-teatro/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Lourdes Aguila. *A Pedagogia Crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire* (UEL), 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRÍTICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VIEIRA, Flávio Pinto. *Humanismo e esperança em Paulo Freire*. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/humanismo-e-esperanca-em-paulo-freire/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Tradução e Organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

XAVIER, Nelson. Meus anos dourados foram no MCP. In: COELHO, Germano. *MCP: história do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do Autor, 2012.

_____. Teatro, Pedagogia e Movimentos de Resistência: antes, durante e pós o golpe civil-militar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SESC/PE E UFPE DE ARTE/EDUCAÇÃO, 4., 2014, Recife. *Anais [...]* Recife: SESC, 2014.

YUGUE, William. *Irradiação adaptativa*. 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/biologia/irradiacao-adaptativa>. Acesso em: 06 jun. 2020.

APÊNDICEA–

**FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por Uma Pedagogia Brasileira de Teatro de Grupo: um olhar a partir do Teatro de Cultura Popular

Pesquisador: JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 18182419.0.0000.8727

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.768.926

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de doutorado do acadêmico José Rudimar Constâncio da Silva, do Curso em Ciências da Educação, em caráter de Doutorado Acadêmico, ofertado pela "Universidad del Sol" – UNADES, em "Asunción", no "Paraguay", em parceria com o Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade. A Presente proposta de investigação qualitativa se caracteriza como uma Pesquisa Biográfica (), onde trabalhar-se-a na perspectiva de fundamentação filosófica da epistemologia do Materialismo Histórico dialético. A Presente proposta de investigação qualitativa se caracteriza como uma Pesquisa Biográfica

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender quais as Irradiações provocadas pela Pedagogia do Teatro de Cultura Popular nos grupos teatrais do Brasil.

Objetivos Específicos.

1. Caracterizar as bases epistemológicas e teóricas da pedagogia do teatro, como princípio nas ações culturais do TCP.
2. Identificar as contribuições do TCP/MCP para sistematização de uma pedagogia do teatro brasileiro.

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738

Bairro: PRAZERES

CEP: 54.310-310

UF: PE

Município: JABOATÃO DOS GUARARAPES

Telefone: (81)98155-5378

E-mail: cepfts@gmail.com

**FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG**



Continuação do Parecer: 3.788.926

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta um cunho social relevante. a pesquisa visa aludir à perspectiva dos atores do teatro popular como sendo não subversivos à lógica de manutenção do Estado. Longe disso, de contribuir para que os agentes do Estado e por extensão, seus agentes institucionais pudessem refletir a respeito da manutenção de uma sociedade fundada em concepções puristas ou privilegiadoras, elidindo as possibilidades de inclusão social do povo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos e anuências foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1383320.pdf	25/10/2019 12:44:29		Aceito
Outros	declaracaounades.pdf	25/10/2019 12:42:16	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
Outros	Folha_rosto_Undades.pdf	25/10/2019 11:35:01	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_pesquisador.pdf	25/10/2019 11:26:33	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcl_rudimar_revisado.pdf	30/08/2019 21:18:50	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_.pdf	30/08/2019 20:45:40	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	pp_rudimar_atualizado.pdf	07/08/2019	JOSE RUDIMAR	Aceito

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738

Bairro: PRAZERES

CEP: 54.310-310

UF: PE

Município: JABOATÃO DOS GUARARAPES

Telefone: (81)98155-5378

E-mail: cepfts@gmail.com

**FACULDADE TIRADENTES DE
JABOATÃO DOS
GUARARAPES - FTJG**



Continuação do Parecer: 3.768.926

/ Brochura Investigador	pp_rudimar_atualizado.pdf	23:30:27	CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_narrativa.pdf	07/08/2019 22:00:26	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito
Outros	anuencia_rudi.pdf	07/08/2019 19:42:14	JOSE RUDIMAR CONSTANCIO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JABOATAO DOS GUARARAPES, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:

DIANA JUSSARA DO NASCIMENTO MALTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Barreto de Menezes, 738

Bairro: PRAZERES

CEP: 54.310-310

UF: PE

Município: JABOATAO DOS GUARARAPES

Telefone: (81)98155-5378

E-mail: cepfts@gmail.com