

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Teatro e educação em tempos sombrios: o caráter político-  
pedagógico do Grupo Teatro União e Olho Vivo

ANDRÉ LUIS GABRIEL

São Paulo  
2013

**ANDRÉ LUÍS GABRIEL**

Teatro e educação em tempos sombrios: o caráter político-  
pedagógico do Grupo Teatro União e Olho Vivo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza.

São Paulo

2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

***Gabriel, André Luís.***

***Teatro e educação em tempos sombrios: o caráter político-pedagógico do Grupo Teatro União e Olho Vivo./ André Luís Gabriel 2013.  
44 f.***

***Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE,  
São Paulo, 2013.***

***Orientador (a): Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza.***

***1. Teatro e educação. 2. História da educação brasileira. 3. TUOV.***

***I. Souza, Carlos Bauer.***

***II. Título.***

**CDU 37**

Teatro e educação em tempos sombrios: o caráter político-pedagógico  
do Grupo Teatro União e Olho Vivo

André Luís Gabriel

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, avaliada pela banca examinadora composta por:

---

Presidente: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza, orientador - UNINOVE

---

Membro Titular: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos - UNINOVE

---

Membro Titular: Prof. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira - UFSCar/Sorocaba

---

Membro Suplente: Prof. Dr. Celso Carvalho – UNINOVE

São Paulo, 13 de Novembro de 2013

## DEDICATÓRIA

*Ao Felipe e ao Rafael, na esperança de que  
educação sempre valha a pena.*

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade.

Aos professores do PPGE, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Bauer, sempre atento na correção dos meus escritos e, principalmente, pela compreensão e solidariedade, sempre.

Aos entrevistados, muito solícitos e que deram, sem dúvida alguma, um brilho especial a esse trabalho, Idibal Pivetta e Neriney Moreira.

Ao pessoal da secretaria que tantas vezes se desdobra para atender aos pedidos múltiplos de docentes e discentes.

Aos colegas discentes, pelo companheirismo, pela ajuda, cumplicidade, estudos conjuntos, discussões, indicações de literatura e por que não, também pelos cafezinhos sociológicos, durante os quais tantos problemas de cunho epistemológico eram debatidos e resolvidos.

## RESUMO

A relação entre educação e teatro é profícua. Este trabalho aborda essa temática sob a perspectiva histórica ao verificar o caráter político-pedagógico do Grupo Teatro União e Olho Vivo, grupo que optou pelo teatro popular e amador. Entre tantas jornadas em suas mais de quatro décadas de existência, o Grupo Teatro União e Olho Vivo foi parte integrante em meio aqueles que resistiram e atuaram de forma engajada durante os chamados “anos de chumbo” da ditadura civil-militar no Brasil dos anos 1960 e 1970. São inúmeros e das mais diversas ordens os questionamentos sobre o contexto atual da educação, das políticas educacionais, das metodologias pedagógicas, sobre os componentes curriculares, enfim, sobre seus dilemas e desafios. Este trabalho toma emprestada a voz de importantes sujeitos históricos, destacadamente o advogado Idibal Pivetta e o dramaturgo Cesar Vieira, atuantes sob outra gama de situações, que além de abarcar o contexto citado, tem ainda o viés da censura, da perseguição política e ideológica como componentes presentes também no cotidiano de professores, alunos, artistas e operários no período tomado como recorte histórico. Essa temática será discutida por meio de entrevistas e depoimentos, sob o referencial histórico-cultural, considerando as especificidades da educação (políticas, aspectos da legislação educacional e metodologias pedagógicas) das artes, e notadamente as do teatro por ser parte integrante do nosso objeto de pesquisa (criação coletiva, caráter político e pedagógico, arte popular, teatro amador) e compor, assim, o eixo central deste trabalho.

**Palavras-chave:** História da Educação Brasileira; Teatro e Educação; Teatro União e Olho Vivo.

## ABSTRACT

The relationship between education and theater is fruitful. This paper addresses this issue in the historical perspective to check the political teaching of the Group Teatro União e Olho Vivo, a group that makes choice of popular and amateur theater and – among many journeys in his more than four decades of existence – was an integral part among those who resisted and acted so engaged during the so-called "years of lead" of civil-military dictatorship in Brazil in the 1960s and 1970s. Are numerous and diverse orders the questions about the current context of education, educational policy, teaching methodologies, on the curriculum components, finally, about their dilemmas and challenges. This work borrows the voice of important historical subjects, notably the lawyer Idibal Pivetta and playwright Cesar Vieira, acting under another range of situations, which in addition to embrace the context quoted, still has the bias of censorship, political persecution and ideological components as also present in the everyday life of teachers, students, artists, etc. the period taken as a historical period. Through interviews and testimony and under the benchmark historical cultural specificities of education (policies, legislation and educational aspects of teaching methodologies) and the arts, especially the theater that is an integral part of our corporate research and some of its possibilities and particularities (collective creation, political and educational, folk, amateur theater) make up the backbone of this work.

**Keywords:** History of Brazilian Education; Theater and Education; Theater União e Olho Vivo.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Santo André, São Bernardo e São Caetano  
ABE – Associação Brasileira de Educação  
AI – Ato Institucional  
ABIN – Agência Brasileira de Inteligência  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CCC – Comando de Caça aos Comunistas  
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CONFENATA – Confederação Nacional de Teatro Amador  
CPC – Centro Popular de Cultura  
CRUSP – Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo  
DETRAN – Departamento de Trânsito  
DOI-CODI – Destacamento de Operações Internas e Comando Operacional de Defesa Interna  
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EUA – Estados Unidos da América  
FEB – Força Expedicionária Brasileira  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
FUNARTE – Fundação Nacional de Arte  
JK – Juscelino Kubitschek  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MG – Estado de Minas Gerais  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OBAN – Operação Bandeirantes  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
SP – Estado de São Paulo  
TBC – Teatro Brasileiro de Comédia  
TIAR – Tratado Interamericano de Assistência Recíproca  
TUCA – Teatro da Universidade Católica  
TUOV – Grupo Teatro União e Olho Vivo  
UDN – União Democrática Nacional  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UnB – Universidade de Brasília  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
USP – Universidade de São Paulo  
USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1 \_\_\_\_\_

Página 89

## LISTA DE ANEXOS

ENTREVISTA COM IDIBAL PIVETTA/CESAR VIERA – N°1

ENTREVISTA COM IDIBAL PIVETTA/CESAR VIEIRA – N°2

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>Introdução</b> _____   | 14  |
| <b>Capítulo 1: Para a arte não apenas imitar a vida</b> _____                         | 24  |
| 1.1 O pós-guerra: palco mundial para dois protagonistas ____                          | 26  |
| 1.2 O Brasil moderno e a democracia como coadjuvante ____                             | 38  |
| 1.3 Os atores sociais e a ditadura civil-militar como cenário _                       | 47  |
| <b>Capítulo 2: Teatro e educação em tempos sombrios</b> _____                         | 58  |
| 2.1 Teatro e educação: drama e palmatória _____                                       | 59  |
| 2.2 Políticas públicas de educação no Brasil: pedagogia<br>do pretense monólogo _____ | 73  |
| 2.3 Grupo Teatro União e Olho Vivo: o TUOV entra em cena _                            | 93  |
| <b>Capítulo 3: O caráter político-pedagógico do TUOV</b> _____                        | 105 |
| 3.1 O teatro no palco da vida: entre o lúdico e o lúcido _____                        | 105 |
| 3.2 Pelas veredas da experiência político-pedagógica<br>do TUOV _____                 | 118 |
| 3.3 A criação coletiva: competência político-pedagógica<br>e a busca pelo novo _____  | 125 |
| <b>Considerações Finais</b> _____   | 138 |
| <b>Referências</b> _____  | 142 |

## ANEXOS

## Introdução

---

*Creio que o teatro deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.*

*Augusto Boal*

A educação constitui um extenso campo da atuação humana e estabelece ligações com tantas outras atividades sociais que se possam verificar, no nosso caso, por meio de trabalho acadêmico. Podemos inicialmente pensar a educação simplesmente como um conceito e, a partir daí, amparados por vasta bibliografia, iniciar extensa explanação a respeito de suas formas, de suas características e enquadramentos teóricos e epistemológicos.

Aspectos e especificidades da história da educação no Brasil: educação formal, educação não-formal ou a relação entre educação e cultura, por exemplo, são temas que estabelecem intersecção entre si e que demandam por si só, como usualmente acontece, a elaboração de tratados acadêmicos específicos. Na vida social cotidiana e prática que abarca a todos, independentemente de nossas pretensões intelectuais ou acadêmicas, Brandão (1993, p. 9) nos situa que ninguém escapa da educação: em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela.

Norteados por essa primeira aproximação, podemos preliminarmente compreender a educação em seu caráter prático – no sentido de práxis – e, portanto, no seu movimento dialético na formação do sujeito histórico, ou seja, a aquisição social e cultural do conjunto de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas pela humanidade para se libertar da natureza, transformando-a, ao invés de ser condicionado por ela (TROTSKY, 2000, p. 16). Nesse sentido, à

apropriação social da técnica e da ciência historicamente acumulados podemos denominar *cultura*.

O modo como um sujeito tem contato com a cultura está diretamente relacionado a um determinado tempo histórico, condicionado às características sociais do meio em que vive e atua, por isso também, a própria educação tem especificidades relacionadas ao modelo social no qual está inserida. Realizada essa exposição e reafirmando nossa intenção de abordar aspectos educacionais do Brasil contemporâneo, delimitar um recorte temporal para análise, desde já, nos permite apontar alguns caminhos a percorrer no imenso campo de estudo que é a educação e suas implicações sociais, políticas e culturais, ainda que restrita ao Brasil e à cidade de São Paulo. Quanto a isso, Bauer nos propõe que:

O tempo permite a compreensão das mudanças que se operam na cultura, na estrutura política ou produtiva, na vida social ou no pensamento humano e garante a localização dos problemas dos homens num quadrante universal. (2011, p.11)

A periodização pressupõe o debate epistêmico para que seja consagrada, no caso específico desse trabalho acadêmico. Conceitos como educação e caráter pedagógico, por exemplo, estão vinculados à cultura e inseridos nos aspectos dos domínios do espírito subjetivo e sua materialização nas instituições humanas propostas por Karl Marx (BOTTOMORE, 2001, p. 94). Também, por isso, as questões e aspectos de ordem ideológica pertinentes a um determinado recorte histórico merecem especial atenção, pois têm influência direta sobre as instituições.

Com o título *Teatro e educação em tempos sombrios: o caráter político-pedagógico do Grupo Teatro União e Olho Vivo*, este trabalho volta sua atenção à temática social, mais especificamente à educação ao observarmos a relação entre a atuação teatral e o caráter político-pedagógico do TUOV<sup>1</sup>, compreendendo em seu recorte, o período histórico em que o Brasil enfrentava a ditadura civil-militar.

---

<sup>1</sup> Grupo Teatro União e Olho Vivo, ou TUOV, autodenominação que adiante será utilizada ao longo desse trabalho.

Para efetivarmos a presente pesquisa coletamos depoimentos de Idibal Pivetta, membro tuoviano<sup>2</sup> que atua no grupo desde sua fundação, e consultamos extensa bibliografia relacionada às questões educacionais no Brasil, nos valendo de autores que abordam o contexto político, social, cultural e econômico por um viés crítico ao modelo capitalista. Organizamos o trabalho com uma introdução, três capítulos e considerações finais.

Na *Introdução* demonstramos a problemática e a relevância da pesquisa, seus fundamentos teóricos e metodológicos e apresentamos as fontes de pesquisa e respectivos autores, além de contextualizarmos o período que propomos como recorte histórico neste trabalho.

No capítulo 1 – *Para a arte não apenas imitar a vida* – efetivamos na primeira parte a contextualização do pós Segunda Guerra, abordando o protagonismo político de Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e suas influências político-econômico-ideológicas sobre as demais nações. As características históricas do Brasil moderno e a democracia como coadjuvante são o foco da segunda parte deste capítulo, enquanto ao seu final observamos a atuação dos atores sociais (estudantes, trabalhadores, políticos, intelectuais e artistas) frente às arbitrariedades impetradas pela ditadura civil-militar que se instaurou no Brasil a partir de 1964.

No capítulo 2 – *Teatro e educação em tempos sombrios* – observamos e tecemos considerações sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que atuavam no teatro engajado e de todos que se colocavam contra os atos ditatoriais praticados pelo governo. Um panorama histórico sobre as políticas públicas de educação no Brasil no período proposto neste trabalho e o surgimento do TUOV como grupo teatral engajado são temas contemplados neste capítulo.

No capítulo 3 – *O caráter político-pedagógico do TUOV* – analisamos o teatro enquanto possibilidade lúdica e pedagógica fora do ambiente escolar e como meio e espaço para que o público, após as encenações do TUOV, tivesse voz, podendo contribuir com sugestões à própria peça, além da possibilidade de se manifestar em questões mais amplas, como as políticas e sociais, por exemplo. No momento final deste capítulo centramos a atenção sobre o processo de criação do TUOV e sua

---

<sup>2</sup> Os membros do TUOV autodenominam-se tuovianos.



constante busca pela competência político-pedagógica e pelo aprendizado sobre o que é o teatro popular amador.

Nas *Considerações Finais* apontaremos os principais resultados obtidos com a pesquisa e, em especial, as especificidades do caráter político-pedagógico do TUOV, sobretudo sobre a importância deste grupo engajado como sujeito histórico e como agente de contestação à realidade social imposta pela ditadura civil-militar.

Também julgamos importante reproduzir, como anexos, as entrevistas que foram utilizadas como fontes primárias e que poderão proporcionar aos interessados um melhor conhecimento desse singular personagem de nossa história social que é Idibal Pivetta.

No período que compreende a década de 1970, o Estado brasileiro é marcado por características ditatoriais, inerentes ao regime imposto pelo golpe militar ocorrido em 1964. É nesse contexto de autoritarismo que o Estado utiliza-se de forças de convencimento pela atuação repressiva e ideológica, quando mecanismos de adaptação dominantes confundem-se com os anseios dos dominados, como armadilhas (SAVIANI, 2009, p. 28). Uma das peças-chave a esse mecanismo é o sistema educacional oficial e as políticas públicas de educação, regulados pelo Estado, portanto, nesse contexto, o conceito educação é entendido também como ato eminentemente político e ideológico.

Uma primeira análise crítica de tais mecanismos nos auxilia a entender aquilo que *a priori* parece contraditório. Conforme nos alerta Ghanem (2004, p. 87) que aponta que tanto nos regimes totalitários quanto nas situações de fechamento político, pode-se verificar o crescimento e até mesmo a cobertura plena dos serviços educacionais oferecidos pelo Estado, ou seja, o que em tese expressa a realização dos anseios populares pela expansão e democratização do ensino público. Cabe aqui entender que tipo de educação e que conceito educacional o Estado deseja oferecer à população e, sobretudo, qual a finalidade social desse seu ato político, entendimento este que abordaremos mais detidamente ao longo deste trabalho.

Outra peça fundamental no mecanismo do Estado é a repressão, salientando que é na década de 1970 que no Brasil se acirram as contradições entre o regime de ditadura civil-militar e a luta dos movimentos pela redemocratização do país. São

tempos em que a censura, a prisão, a tortura e a coerção se acentuam, caracterizando um período sombrio, uma mancha na história da nação.

Acreditamos que o conceito *educação*, justamente por sua importância histórica, tem a capacidade de sintetizar as preocupações, os desafios e as contradições da sociedade brasileira, analisada no período proposto. No caso desse trabalho, *educação* é o termo que tanto se destaca conceitualmente como centro da análise do período histórico-social proposto ou ainda pela observação crítica de um determinado caráter pedagógico na atuação de um grupo amador de teatro, quanto permeia toda a pesquisa ao propor dar voz a um personagem que efetivamente vivenciou os desafios de tal processo histórico brasileiro, inclusive com implicações que vão além do campo cultural-artístico ou do educacional.

A princípio valemo-nos da observação de Hobsbawm (1982, p. 17) asseverando que as palavras são testemunhas que muitas vezes falam mais alto que os documentos, para demonstrar nossa preocupação em resgatar as memórias de um sujeito histórico que foi parte ativa no processo de resistência e luta contra a ditadura. O autor, dramaturgo e diretor de teatro César Vieira<sup>3</sup> e o advogado Idibal Almeida Pivetta, que militou em causa de presos e perseguidos políticos, são a mesma pessoa. Um dos fundadores do TUOV é personagem dos mais atuantes no cenário da cultura artística popular e da defesa dos direitos humanos e políticos no Brasil. Referindo-se ao período de ditadura, Vieira, em mais de uma oportunidade, seja em seus livros, entrevistas ou depoimentos, declarou a intencionalidade da atuação do grupo de teatro no qual militava em questionar e superar, histórica e socialmente, o arbítrio e a violência institucionalizada reinantes naqueles dias.

O TUOV é um grupo de teatro popular amador, fundado já no longínquo ano de 1966. Sua proposta cultural, inserida nos movimentos populares, pode receber a denominação de cultura popular, intencionando claramente diferir-se do conceito de cultura de massa, portanto divergente daquela proposta elaborada e, nesse sentido, foi apropriada pelo Estado (SILVA, 2010). Desde suas primeiras apresentações, após a encenação das peças, debates realizavam-se sem se restringirem apenas à temática do espetáculo, abrindo possibilidade de discussão conjunta, com

---

<sup>3</sup> Optamos por chamá-lo, ao longo desse trabalho, prioritariamente por Cesar Vieira, visto que as atenções estão voltadas sobremaneira a sua atuação enquanto dramaturgo.

moradores das periferias, sobre temas ligados à sua realidade de vida social, cultural e, mesmo, econômica. Problemas cotidianos enfrentados pelo bairro e, principalmente, formas de articulação e organização de propostas alternativas que possibilitassem soluções desses problemas formavam a temática central desse processo. Os debates, os diálogos e a interação e troca de impressões ao final de cada peça encenada, são considerados pelo grupo como ponto fundamental de sua apresentação (VIEIRA, 2012, p. 17).

E aqui, fazemos um parêntese, pois esse instante dialógico parece de excepcional importância educativa, traduzindo, por meio dos comentários que todos os expectadores das peças encenadas pelo TUOV têm oportunidade de formular, os mais variados aspectos da vida e da realidade social, como elementos inseparáveis de uma fundamentação omnicomprensiva não apenas da arte teatral, com a qual acabaram de interagir, mas da nova sociedade que se almeja construir.

Ao centrar a atenção sobre um grupo de teatro popular amador, no período histórico proposto, sobre sua atuação ativa e intensa na disseminação de conceitos de cultura popular e de educação, contrapondo-se à proposta cultural hegemônica e a educacional, formalizada pelos sistemas de ensino, pelas políticas públicas de educação e pelos meios de comunicação de massa, este trabalho pretende colaborar na construção da história da educação e dos movimentos sociais populares no Brasil.

Justificando-se pelas possibilidades de compreensão que vão além dos fenômenos culturais, este trabalho visa também colaborar no entendimento sobre os processos de criação, estética adotada e intenções políticas e pedagógicas propostos pelo TUOV, fundamentados na cultura popular e que caracterizam também as intenções de transformações sociais presentes na atuação do grupo, sobretudo, na década de 1970.

## **Referencial teórico e metodológico**

Este trabalho insere-se, fundamentalmente, no âmbito educacional, portanto é nele que *a priori* buscamos subsidiá-lo com nossos referenciais teóricos.

A educação tem um caráter prático, portanto acreditamos que a epistemologia dialética fundamenta significativamente, pela relação teórico-metodológica, a investigação sobre os processos educacionais que engendram e corroboram com o seu desenvolvimento e presença social. Partindo do princípio de que há a necessidade de construção de um pensamento contra-hegemônico comprometido em realizar análises distintas daquelas consagradas pelos meios acadêmicos, sobretudo as compromissadas apenas com a mera reinterpretação dos fenômenos sociais a fim de reproduzi-los, reconhecemos que a interpretação marxiana, por meio de instrumentos como o materialismo dialético e histórico, servirá de base para as análises e reflexões acerca da história de atuação do TUOV no contexto citado anteriormente.

Este referencial teórico centra-se nos trabalhos de Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1903), autores responsáveis por vasta obra que analisou o recém-desenvolvido sistema capitalista em suas esferas infra-estruturais e superestruturais, propondo conceitualizações acerca do funcionamento do modo de produção capitalista, além das caracterizações da sociedade e da política, dando nova luz à interpretação do mundo e dos fenômenos sociais. Apesar da consistente e diversificada obra, é inviável supor que Marx e Engels contemplaram a totalidade dos assuntos abordados por eles; no caso da educação, esses autores não dedicaram atenção exclusiva a este aspecto da organização da sociedade capitalista. Pode-se dizer que, entre os grandes méritos destes pensadores, destaca-se o de criar instrumentos capazes para que outros fundamentassem sua interpretação, perspectiva da qual nos valeremos ao contemplar abordagens de autores que têm o ideário materialista-histórico-dialético como norteador de seus trabalhos de interpretação e questionamento político e social.

No interior do campo histórico-educacional no qual realizamos este trabalho, sobressaíram-se os textos produzidos por Dermeval Saviani, Paul Thompson, Eric Hobsbawm, Otaíza de Oliveira Romanelli, Octávio Ianni, Paulo Freire, Carlos Bauer e Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, que abarcam categorias de análise como historicidade, ideologia e cultura. Ao recorreremos a autores que pudessem contribuir às nossas análises, sobretudo no que tange ao teatro, fizemo-nos valer de trabalhos de Cesar Vieira, Fernando Peixoto, Silvana Garcia e Augusto Boal. A utilização

desse referencial teórico possibilitará o debate e as análises ligadas ao caráter político-pedagógico do TUOV.

Outro fator que condiciona a caracterização das fontes de pesquisa neste trabalho é a impossibilidade de separar a atuação histórica entre TUOV e César Vieira, já que este tem sua trajetória intimamente ligada à existência do grupo. Suas memórias, documentos e percepções estão diretamente relacionados à construção do grupo de teatro, das suas propostas e intenções e do próprio processo de transformação social construído no período aqui recortado. Nesse caso, é imprescindível que se tomasse o depoimento das memórias de César Vieira para utilização como fonte primária neste trabalho, o que de fato ocorreu, lembrando-nos do que afirma Thompson:

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. (1992, p. 197).

Se, podemos pensar a memória como algo coletivo, a projetamos então como algo que não é individualmente nosso, mas que se constrói a partir de uma 'memória social'. A história, em suas múltiplas perspectivas, pode ser entendida como uma possível interpretação de determinados episódios, que serão analisados a partir de determinadas metodologias, epistemologias e categorizações. Isso diferencia esse tipo de memória do mero relato.

Finalmente, a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações, sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador; uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os "objetos" de estudo em "sujeitos", contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. (THOMPSON, 1992, p.137)

Dissertar tendo como fonte o relato das memórias, o pensamento de um personagem vivo e em movimento social ainda atuante é algo que pode trazer implicações à pesquisa, pois os processos históricos, além de se situarem em contextos distintos, são complexos e dialéticos. Quanto a essa preocupação, Bauer nos auxilia, ao propor que:

Na história, o tempo, a memória e as diversificadas formas de registro, constituem a matéria-prima insubstituível com que se busca garantir a cidadania história, a releitura de determinadas experiências sociais do passado longínquo ou próximos, ressuscitando-as criticamente aos olhos dos interessados num presente hipotético qualquer. [...] Ao amplificar vozes que não se fariam ouvir, esse tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico, através do resgate da memória, por reconstruir o passado. (2011, pp. 16; 86).

É por esse motivo que dissertações e teses relativas ao tema e objeto de investigação deste trabalho, tomam parte do conjunto de fontes de pesquisa, assim como as chamadas publicações 'clássicas e consagradas' que serviram como elemento de coesão universal às análises mais específicas.

No momento em que voltarmos nossa atenção à história do TUOV, à compreensão dos aspectos de sua formação, sua intencionalidade estética, cultural, social e política, estaremos também identificando quais as concepções sobre o que é e qual a função do teatro popular adotadas pelo grupo. O próprio Vieira destaca o que considera um dos trabalhos mais importantes publicados em livro sobre a atuação do TUOV, *Teatro de Militância*, de Silvana Garcia, com primeira edição no ano de 1990. Neste ano, com o TUOV prestes a completar vinte e cinco anos de existência, o grupo alcançava a condição de referencial estético, político e cultural do teatro popular no Brasil.

O livro *Em Busca de Um Teatro Popular*, editado inicialmente em 1977, é, conforme o próprio Vieira cita na introdução, um relato sobre as experiências do TUOV, como que fazendo um balanço de acertos e erros para, a partir dali, iniciar uma nova etapa. Completados naquele momento dez anos de atividades do grupo, o livro foi como que um manifesto sobre o Teatro Popular e a Criação Coletiva, como também é destacado enfaticamente ao longo da obra. Os integrantes do TUOV,

referendados pela atuação sempre em busca da excelência ética e estética, assentadas na cultura popular, alimentavam o sentimento de que essa obra contribuiria para a disseminação da proposta do teatro popular.

Outro referencial de teatro utilizado é o do Teatro do Oprimido, método teatral centrado na prática cênico-pedagógica, sistematizados e desenvolvidos por Augusto Boal nos anos 1970. As características desse método estão vinculadas ao teatro de resistência, valendo-se da militância e mobilização do público. A atuação de Boal em muito influenciou o TUOV por meio de Vieira, que havia sido seu aluno na Escola de Arte Dramática em 1964. Na década seguinte, perseguido pelo regime militar, Boal teria como advogado Idibal Pivetta, como nos relata Vieira:

Mas era uma perseguição muito grande, quer dizer, o teatro brasileiro foi muito perseguido. [...] O Augusto Boal que foi meu professor e depois foi meu cliente para tirar o passaporte dele que ele estava na Argentina, também foi preso. (2012, p. 4)

Acreditamos que, ao tomar por base o referencial teórico aqui exposto, as análises e contextualizações necessárias às propostas referentes ao objeto de estudo e sua problemática, a relação entre a atuação teatral e o caráter político-pedagógico do TUOV, foram devidamente contempladas.

Por fim é importante acrescentar que, personagens como Cesar Vieira ilustram a afirmação de valores e expectativas, que estão latentes no meio social, e que impulsionam a conduta de todos aqueles que se preocupam com as questões políticas e sociais de seu tempo. Sua trajetória traz para a ordem do dia a necessidade de se refletir sobre as relações entre a arte, a política e, mais especificamente, no nosso caso, a educação. Isso porque no seu trabalho à frente do TUOV a problemática de uma arte engajada, compromissada em operar intervenções nas estruturas de poder reinantes, questionando-as e assumindo responsabilidades com sua superação, mostrou-se algo constante e digno de registros e estudos críticos.

A educação pensada como parte constituinte da cotidianidade social nos remete a necessidade de localizá-la não apenas nos locais tradicionais em que

produz sua interferência na formação dos homens, mas também naqueles lugares em que os seus protagonistas se movimentam “por fora” de sua institucionalização.



## Capítulo 1

---

### Para a arte não apenas imitar a vida

Foi dentro da compreensão  
Desse instante solitário  
Que, tal sua construção  
Cresceu também o operário.  
Cresceu em alto e profundo  
Em largo e no coração  
E como tudo que cresce  
Ele não cresceu em vão  
Pois além do que sabia  
– Exercer a profissão –  
O operário adquiriu  
Uma nova dimensão:  
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu  
Que a todos admirava:  
O que o operário dizia  
Outro operário escutava.  
E foi assim que o operário  
Do edifício em construção  
Que sempre dizia sim  
Começou a dizer não.  
E aprendeu a notar coisas  
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita  
Era o prato do patrão  
Que sua cerveja preta  
Era o uísque do patrão  
Que seu macacão de zuarte  
Era o terno do patrão  
Que o casebre onde morava  
Era a mansão do patrão  
Que seus dois pés andarilhos  
Eram as rodas do patrão  
Que a dureza do seu dia  
Era a noite do patrão  
Que sua imensa fadiga  
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!  
E o operário fez-se forte  
Na sua resolução.

Vinícius de Moraes

Pretendemos, ao longo deste capítulo, analisar aspectos referentes à atuação do TUOV, principalmente na década de 1970. Acreditamos que o entendimento sobre a conjuntura política mundial nesse período pode nos auxiliar na análise a que nos propomos e contribuir com a compreensão de que os seus protagonistas são homens do seu tempo, interlocutores atentos e críticos dos seus contemporâneos e das problemáticas políticas e sociais que lhes diz respeito.

Preliminarmente, consideramos a importância do caráter pedagógico e do político na atuação do TUOV, isso porque compreendemos como esperamos se torne claro ao longo dessa dissertação, a dramaturgia tuoviana como uma alegoria das relações de classe no interior do modo de produção capitalista, tal qual o mesmo se produz e se desenvolve no Brasil. Recusando qualquer realismo vulgar e a visão de que o trabalho teatral que produziam seria de imediato e por si só acessível ao conhecimento, o TUOV não desconsidera o papel crítico e interpretativo do espectador. Exatamente por isso, mesmo podendo enfatizar o aspecto cultural da atuação de um grupo de teatro popular, corroboramos com o que nos alerta Ianni:

A cultura não é inocente. Todas as expressões culturais, compreendendo valores e padrões, maneiras de pensar e dizer, modos de viver e trabalhar criam-se e recriam-se na trama das relações sociais. As diversidades e antagonismos sociais, políticos e econômicos manifestam-se também no âmbito da cultura. (1992, p.143)

Notadamente, a década de 1970 no Brasil é marcada pela continuidade da ditadura civil-militar instaurada em 1964, pelos reflexos da crise econômica mundial causada pela crise do petróleo em 1973 e pelo alinhamento político e ideológico do país à posição hegemônica imperialista dos EUA como liderança do bloco capitalista. Também é fato que grupos organizados em movimentos sociais, em diversas frentes e sob várias formas, mantinham luta direta contra essa ditadura (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 78) e, por sua vez, contra a ideologia imperialista dos EUA.

O golpe civil-militar pôs o Estado brasileiro sob o comando das forças armadas, aliado a setores da burguesia nacional e representantes dos monopólios, além de mantê-lo alinhado aos interesses estadunidenses. Uma das características

desse Estado é a despolitização, comum a regimes autoritários, uma vez que, nesses regimes, é proibido fazer política (BAUER, 2012, p. 39) sob a pena de sofrer sanções ao infringir tal premissa. Em 1973, Cesar Vieira, na condição de dramaturgo e junto a outros membros do TUOV, foi preso sob a alegação de exercer atividades políticas (VIEIRA, 2007, p. 106), ou seja, atividades subversivas identificadas pelos militares como ameaças inimigas comunistas.

Esse contexto rapidamente lembrado e a motivação de atuação de grupos como o TUOV, confessadamente comprometidos em apresentar uma perspectiva crítica e transformadora da sociedade dita burguesa, em parte se explica devido à conjuntura internacional. Vejamos.

## **1.1 O pós-guerra: palco mundial para dois protagonistas**

A bizarra aliança entre capitalismo liberal e o comunismo, que no entender de Hobsbawm (1995, p.17) salvou a democracia ao derrotar o totalitarismo nazi-fascista, pôs fim à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e acentuou a polarização entre duas das grandes potências que saíram vencedoras do conflito: EUA e URSS, embora o lado soviético contabilizasse mais de vinte milhões de mortos (MARQUES, 1990, p.167). Na prática, o mundo se dividiu em dois grandes blocos: ao lado dos estadunidenses os países das Américas e os do oeste europeu, que ficou conhecido como bloco ocidental. A URSS liderou os países do leste europeu e da Ásia que formaram o bloco oriental. As duas guerras mundiais tiveram a Europa como território principal das batalhas, uma de suas consequências foi que os países europeus, que por séculos mantiveram a hegemonia econômica e militar, saíssem arrasados desse processo (MARQUES, 1990, p. 167).

No Brasil, 1945 é o ano da queda do governo de Getúlio Vargas, caracterizado por um período mais estável (de 1930 a 1937) de cunho liberal e uma ditadura, o Estado Novo (de 1937 a 1945), marcada pelo dirigismo estatal e pelo autoritarismo (ROMANELLI, 1988, p. 50). A deposição de Getúlio Vargas abriu caminho para o que deve ser a primeira experiência democrática no Brasil, de 1946 a 1964 (CUNHA, 1995, p. 19), ainda que limitada por generalizadas práticas populistas.

O período do Estado Novo é particularmente marcante na vida do menino Idibal Pivetta: seu pai, Thomaz Pivetta, então prefeito da cidade de Jundiáí (SP), teve o mandato interrompido por questões políticas, motivo que levou a família a se mudar para a cidade de São Paulo. Pela primeira vez o menino sentiu o estranhamento ao que considerou uma injustiça (VIEIRA, 2012, p. 20). Ainda em relação ao período getulista, o TUOV estreou em outubro de 2012 a montagem *A Cobra Vai Fumar* sobre a controversa (na ótica do grupo) participação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Segunda Guerra Mundial, que nas palavras de Vieira (2012, p. 20) era a de um governo fascista que manda o exército lutar contra os fascistas.

A partir de meados da década de 1950, a intensa disputa e os vários confrontos (principalmente no campo geopolítico, mas também no econômico, ideológico e militar) entre o bloco socialista e o capitalista ficou conhecida como Guerra Fria, caracterizada por Hobsbawm (1995, p. 224) como uma peculiar Terceira Guerra Mundial, visto que não havia embates militares diretos ou uma guerra propriamente dita. Essa foi uma das características da Guerra Fria: a constante tensão entre as duas superpotências, por causa das armas nucleares, por exemplo, mas com a aparente contradição em aceitar mutuamente os limites de influência de cada um.

Esse fato pode ser, em parte, explicado pela desigual divisão geopolítica mundial, com predominância dos aliados dos EUA na Europa e na atuação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) mantendo a política de contenção ao comunismo, uma vez que tentar sua destruição fatalmente implicaria em imprevisíveis conflitos militares (HOBBSAWM, 1995, p. 224), algo que em nada interessava às partes envolvidas. Essa política de contenção teve como uma de suas conseqüências o apoio dos EUA a uma sucessão de golpes militares que nas décadas de 1960 e 1970 assolaram muitos países da América Latina, o Brasil entre eles (BAUER, 2012, p. 38). O confronto entre as superpotências, portanto, não se dava somente na esfera militar, talvez nem fosse nela seu principal campo de disputas. Foi o aspecto político da Guerra Fria e suas conseqüências que deram as cores da polarização entre as duas superpotências.

O período que compreende o imediato pós-guerra até o início da década de 1970 é de recuperação econômica mundial, que apresenta um notável crescimento.

Os EUA emergem como grande potência, contabilizando aumento de mais de 50% em sua renda anual (MARQUES, 1990, p. 167) e aumentando seu volume de investimentos no exterior, parte destinada à reconstrução dos países europeus, mas parte significativa direcionada às operações especulativas e financeiras de curto prazo (BAUER, 2012, p. 65).

Em março de 1947, o presidente dos EUA, Harry Truman, realiza uma série de pronunciamentos, sempre ressaltando de forma veemente a importância em defender o mundo do avanço do socialismo. A formulação de uma política externa, conhecida como Doutrina Truman, fundamentada na consolidação do capitalismo como modelo socioeconômico mundial, pretendia fortalecer os “elos mais frágeis do sistema capitalista”, ou seja, os países mais suscetíveis à influência soviética (MACHADO, 2011, p. 26). Neste mesmo período, no campo econômico, os EUA criam o Programa de Recuperação Européia, mais conhecido como Plano Marshall<sup>4</sup> provendo recursos para a reconstrução de países europeus aliados severamente prejudicados pela guerra e, mais tarde, também aplicada ao Japão (HOBBSAWM, 1995, p. 226).

Articulada pelo bloco capitalista sob a liderança estadunidense, em 1949 forma-se a OTAN, organização político-militar que objetivava proteger países ocidentais de possíveis ataques do bloco oriental, com os EUA assumindo o que Hobsbawm (1995, p. 224) chamou de resquícios da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em contraposição, o bloco socialista, em 1955, formaliza o Pacto de Varsóvia, união político-militar com os mesmos objetivos de sua congênere ocidental. Os russos não tentaram ampliar sua área de influência pelo uso da força militar, por sua vez, também os EUA não intervinham de forma direta na zona de hegemonia dos soviéticos (MARQUES, 1990, p. 168), daí a citada contradição entre tensão nuclear e a Paz Fria (HOBBSAWM, 1995, p. 226) entre os dois blocos.

O início da década de 1950 foi pródigo em episódios que colocaram à prova a convivência entre as duas superpotências mundiais. Referindo-se a esse contexto, Hobsbawm entende que:

---

<sup>4</sup> Em referência ao então Secretário de Estado, George Marshall.

Provavelmente o período mais explosivo foi aquele que entre a enunciação formal da Doutrina Truman, em março de 1947 (“Creio que a política dos Estados Unidos deve ser a de apoiar os povos livres que resistem às tentativas de subjugação por minorias armadas ou por pressões de fora”), e abril de 1951, quando o mesmo presidente americano demitiu o general Douglas MacArthur comandante das forças americanas na Guerra da Coréia, que levou sua ambição militar longe demais. Esse foi o período em que o medo americano de uma desintegração social ou revolução social nas partes não soviéticas da Eurásia não era de todo fantástico, afinal em 1949 os comunistas assumiram o poder na China. Por outro lado, os EUA com quem a URSS se defrontava tinha o monopólio das armas nucleares e multiplicavam declarações de anticomunismo militantes e agressivas, enquanto surgiam as primeiras fendas na solidez do bloco soviético com a saída da Iugoslávia de Tito (1948). Além disso, de 1949 em diante a China esteve sob um governo que não apenas mergulhou imediatamente numa grande guerra na Coréia, como – ao contrário de todos os outros governos – se dispunha de fato a enfrentar um holocausto nuclear e sobreviver. Qualquer coisa poderia acontecer. (1995, p. 226-227)

O caso da China é particularmente interessante. A vitória da Revolução Comunista Chinesa, em 1949, alinhou o país ao bloco socialista liderado pelos russos, que inclusive mantinham ajuda financeira e técnica aos chineses. Mas, em 1956, o fim da relação amistosa com os russos cessou a cooperação financeira e material (equipamentos e tecnologia) oriunda de Moscou. Mesmo com a morte de Stalin, comandante da URSS, em 1953, a economia ainda cambaleante da Europa e o próprio isolamento da China, surpreendentemente não contribuíam para a explosão de abalos mundiais, como analisa Hobsbawm (1995, p. 239).

A América Latina, sob a influência dos EUA, surgiu como um importante espaço na geopolítica da guerra de blocos. Afinal, a Doutrina Monroe preconizava a “América para os americanos” e, fazendo-se valer de seu monumental aparato militar organizado pela burguesia ocidental (BAUER, 2012, p. 63), as intervenções militares estadunidenses acenavam com a possibilidade de mantê-la unida e livre da influência soviética. Em 1959, os EUA viam essa almejada unidade sofrer uma importante ruptura. A pouco mais de 130 quilômetros da costa da Flórida, a ilha de Cuba conhecia a primeira vitória do socialismo no continente americano.

Fidel Castro, acompanhado por seu irmão Raul Castro e pelo médico argentino Ernesto "Che" Guevara, à frente do movimento 26 de Julho, depois de sangrento processo revolucionário, derrubou a ditadura de Fulgêncio Batista. Apesar da inicial acolhida favorável dos EUA, as boas relações entre o governo revolucionário cubano e Washington duraram pouco tempo.

[...] primeiramente devido às reformas de caráter econômico e social adotadas pelo novo governo, que afetavam diretamente os interesses econômicos norte-americanos na ilha. Além disso, Cuba iniciou um processo de aproximação econômica e política com a URSS – o vice-presidente soviético Anastas Mikoyan visitou Havana no início de 1960 e assinou uma série de acordos de comércio e ajuda econômica entre os dois países – que se constituiu num desafio gravíssimo à manutenção da América Latina como zona de influência dos EUA. O desafio se torna ainda mais grave quando se considera a estratégica localização da pequena ilha caribenha, tão próxima da costa da Flórida.<sup>5</sup>

O conflito entre EUA e Cuba teria uma evolução dramática nos anos 1960, com repercussões não apenas regionais, mas também internacionais. A Crise dos Mísseis, em outubro de 1962, que quase levou a um confronto militar direto entre EUA e URSS (HOBSBAWM, 1995, p. 240), a fracassada tentativa de invasão da ilha, pelo desembarque, na Baía dos Porcos de exilados cubanos apoiados pela CIA e o bloqueio econômico de Cuba decretado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1962 são outros fatores desse conflito (HOBSBAWM, 1995, p. 226),

A experiência socialista cubana, com sua postura de enfrentamento ao imperialismo estadunidense, influenciou e teve a simpatia de movimentos de resistência contra a ditadura civil-militar no Brasil e de importantes personagens históricos brasileiros. O TUOV, no ano de 1978, participou do Festival Mundial da Juventude em Havana, interagindo com grupos de teatro análogos, oriundos de diversos países, principalmente latino-americanos (VIEIRA, 2007, p, 391).

O [Luís Carlos] Prestes quando tomou conhecimento da gente no Festival Mundial da Juventude em Havana, ele

---

<sup>5</sup> <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/PoliticaExterna/RevolucaoCubana>

ganhou um livrinho nosso do Corinthians, Meu Amor, no dia seguinte ele nos telefona e pede pro grupo ir lá, no hotel dele. (VIEIRA, 2012, p. 30)

Na Europa, ao final da década de 1950, os EUA aumentaram sua dominação militar, à medida que enfraquecia sua predominância econômica, tendo taxas de crescimento menores que as de economias socialistas (HOBSBAWM, 1995, p. 254). A Alemanha, que por meio de tratados foi sofrendo paulatina divisão territorial entre os aliados, é um caso emblemático da militarização na Guerra Fria.

Finalmente, fechando o ciclo de conferências aliadas, o presidente Truman – substituindo Roosevelt, recém-falecido –, Stalin e Churchill reuniram-se em Potsdam, na Alemanha, para ratificar algumas das decisões tomadas anteriormente. Foram confirmadas na ocasião a desmilitarização da Alemanha e sua divisão em quatro zonas de ocupação (soviética, norte-americana, inglesa e francesa), a criação do Tribunal Internacional para o julgamento dos crimes de guerra e outras providências relativas à nova ordem internacional.<sup>6</sup>

Berlin, capital alemã antes da guerra, ficou encravada na área de ocupação soviética. A construção do Muro de Berlin (1961), ao mesmo tempo em que representa o elevado grau de tensão entre as potências, fechou a última fronteira indefinida entre Oriente e Ocidente na Europa (HOBSBAWM, 1995, p. 233 e 240) e estabeleceu um tácito acordo de convivência entre as forças de ocupação na cidade. Embora fizessem esforços geopolíticos e militares para delimitar suas áreas de influência, questões históricas como a rivalidade entre russos e poloneses, estes sob ocupação soviética no pós-guerra, por exemplo, saltavam aos olhos.

No ano de 1973, o TUOV foi à Polônia participar do Festival Mundial de Teatro de Wroclaw e apresentou-se também em Varsóvia com a peça *O Evangelho Segundo Zebedeu*. Sobre isso é interessante o que nos relata Vieira:

[...] essa peça vai pra Polônia, foi pra Polônia e lá ela passa como uma peça de oposição porque era o regime comunista duro na Polônia, confronto sempre da Rússia com a Polônia

---

<sup>6</sup> <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/OBrasilNaGuerra/ConferenciasAliadas>



é milenar, o gueto, né? E a peça passa lá como uma peça de oposição (ao comunismo). O Papa, o João Paulo II era o nosso cicerone ali na Polônia, bebia com a gente... ele era... ele era... não era cardeal... era vice-arcebispo de lá e era autor do teatro e ator. Então, pô... ele ficou acompanhando a gente, nunca ninguém ia pensar que aquele cara ia ser Papa, depois quando nós vimos dez anos, quinze anos depois, eu li nos jornais quem era o cara, que depois acabou levando o Olho Vivo pra Itália, pro Vaticano. Agora então você vê, né... uma peça de oposição humanista aqui, ela passa a uma peça de oposição num regime ditatorial de direita, passa a ser uma peça de oposição num regime ditatorial de esquerda, não é Nery? O que eles tinham lá de... de aparecer padre e freira assistindo a peça não está no gibi, e a gente não tem nada com isso, cada um é que... mas ficou também... nós fizemos... íamos fazer duas cidades, Vroclaw e Varsóvia, fizemos dez... dez espetáculos na Polônia. (2012, p. 8)

Essa passagem nos remete ao conturbado contexto político e ideológico presente na divisão do mundo em dois blocos e nos leva a concordar com Hobsbawm (1995, p. 223), entendendo que a Guerra Fria não constituiu um processo histórico homogêneo, portanto, sua compreensão não é facilitada pela linearidade da análise. Entender seus reflexos sobre o Brasil e nos demais países “periféricos” depende ainda de outras circunstâncias que não só aquelas relacionadas às tomadas de decisão das nações-potência.

O imperialismo, os regimes totalitários, autoritários e as ditaduras que oprimem o povo estão presentes de lado a lado, confundindo-se na emaranhada trama histórica. O estopim que deu início à Segunda Guerra, por exemplo, foi a ocupação da Polônia pelos alemães (MARQUES, 1990, p. 167), que com o fim do conflito, ficou compulsoriamente sob o jugo russo-soviético, seus antigos rivais, prova de que os interesses do imperialismo desconsideram a soberania dos povos a ele submetidos. A preocupação com o caráter político, histórico e universal das montagens tuovianas (VIEIRA, 2012, p. 16) talvez responda em parte porque a apresentação do *Evangelho Segundo Zebedeu*, peça teatral assentada em dois motivos brasileiros genuinamente populares, o circo e a literatura de cordel, e que revive a saga de Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos (VIEIRA, 2007, p. 72),

fosse tão bem recebida pelo público polonês e pelo italiano em 1973, como dois anos antes pelos franceses no Festival Internacional de Teatro de Nancy.

Aproveitamos a menção às experiências internacionais do TUOV, aqui brevemente lembradas, para colocarmos uma das questões que pontuam nossa pesquisa: o caráter político e pedagógico do teatro. Ao tentarmos compreender a dimensão do teatro, inevitavelmente adentraremos ao seu aspecto artístico, parte preciosa da cultura, entendida como conjunto de técnicas desenvolvidas pela humanidade para se libertar da natureza como ser condicionado a ela (TROTSKY, 2000, p. 28). Ao vislumbrarmos uma primeira aproximação entre a atuação de grupos de teatro popular e sua interação com as questões sócio-políticas, intencionalmente objetivando transformá-las sem, no entanto, perder de vista a dimensão artístico-cultural, identificamos a complexidade em extrair definições precisas sobre o que é o teatro e qual sua função social, o que podemos expressar nos questionamentos de Peixoto:

Será isso o teatro? Será possível definir teatro? Será certo e verdadeiro tentar precisar seu significado se, desde a permanente transformação, obedecendo a sempre novas exigências e necessidades do homem que, através dos tempos, na produção social de sua existência, entra em determinadas relações de produção, necessárias e independentes de sua vontade, que correspondem a determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade? O que pode valer para entender a cultura ocidental vale para a oriental? Enfim, existe um teatro ou, em função da vida econômico-política, teatro hoje é uma coisa, amanhã outra, ontem foi diferente? É necessário o cuidado para não cair na facilidade de definições abstratas de discutíveis “essências” inexistentes, ou na armadilha de definições idealistas que aceitam um instante isolado, seja o hoje ou o ontem, como verdades imutáveis. (2005, p. 10)

Atentando à citada relação entre a produção social da existência e as relações de produção, o homem, enquanto sujeito histórico-social relaciona-se com a cultura em dois âmbitos: no processo, como agente transformador e com o resultado desse processo, isto é, a transformação do seu meio e os bens culturais (ROMANELLI, 1988, p. 20). Todo bloco de poder, composição de forças sociais ou

classe dominante exerce alguma ou muita influência sobre produções (bens) culturais (IANNI, 1992, p. 154) e a sociedade capitalista dos EUA reflete isso no processo de alta produção e homogeneização de artefatos industriais, na massificação cultural por meio da distribuição global de filmes, músicas, literatura, modo de vestir (HOBSBAWM, 1995, p. 320), enfim, atuando sobre as formas de pensar e de agir, e na visão de mundo, aquilo que as Ciências Humanas compreenderam como ‘cultura de massa’ e ‘indústria cultural’.

Em um ambiente mundial em que a questão estratégica foi o poderio militar das duas superpotências, na forma dos seus arsenais atômicos, para desenvolver os mísseis de longo alcance desenvolveu-se a tecnologia dos foguetes, dando início ao que ficou conhecida como Corrida Espacial<sup>7</sup>, que representava também outras questões subjacentes, como a supremacia econômica, política, tecnológica e cultural de uma potência sobre a outra na disputa ideológica da Guerra Fria (HOBSBAWM, 1995, p. 240); floresceu a contracultura, movimento de jovens universitários norte-americanos que se recusavam a cumprir serviço militar em função da Guerra do Vietnã, buscavam uma vida alternativa, criavam uma nova música e negavam a sociedade de consumo (FEIJÓ, 2009, p. 4), portanto, um movimento de resistência à cultura estadunidense e ao seu modo de vida.

O crescimento econômico dos EUA, modelo de sociedade industrial capitalista, e da Europa no pós-guerra permitiu o surgimento de uma nova e ampliada classe média nas áreas metropolitanas e não apenas nos países desenvolvidos (FEIJÓ, 2009, p. 4), produzindo muitas contradições: aumento na

---

<sup>7</sup> Os soviéticos, com sua economia centralizada, planejada e militar, concentraram seus esforços no sentido de dominarem o espaço sideral, o que parecia, na década de 1950, de importância capital para a supremacia militar. Os americanos, com sua economia de mercado em plena expansão, voltaram-se a satisfazer o crescente consumo das classes médias, na forma de todo tipo de produto de massa, de carros a filmes. Por isso, os soviéticos conseguiram lançar o primeiro satélite, o Sputnik, em 1957; o primeiro ser vivo terrestre a orbitar a Terra, a cadela Laika, em 1957; e o primeiro homem a viajar pelo espaço, Yuri Gagarin, em 12 de abril de 1961. Os americanos reagiram com a criação da Agência Espacial Norte-Americana – Nasa, em 1958, ainda na presidência do general Eisenhower (1953-1961), mas foi o presidente John Kennedy, em 1961, o responsável por um incremento substancial do programa espacial e pelo desafio de colocar um homem na lua antes do fim da década de 1960. Para isso, a Nasa, um órgão estatal, passou a contar com muitos fundos e com a criatividade de engenheiros e cientistas que desenvolveram algumas tecnologias que poderiam florescer no ambiente de liberdade política e de mercado, mas que não encontravam paralelo na União Soviética, pelo regime estatal e de partido único. Por Pedro Paulo Funari, disponível em

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/1603/corrida-espacial-e-guerra-fria.html>

produção de alimentos, nos índices de natalidade e de expectativa de vida, concomitantemente à acentuada degradação ambiental e ao processo de crescimento urbano desastroso na maior parte do mundo (HOBBSAWM, 1995, p. 257). Nessas sociedades emergiu uma nova categoria, a juventude, grupo com consciência própria e que se tornava um agente social independente.

A ênfase do nosso trabalho em observar aspectos educacionais por meio do caráter político e pedagógico do TUOV tem intersecção com aspectos artístico-culturais pela própria natureza de atuação do grupo e encontra afinidades com algumas características da contracultura: o engajamento da juventude, sobretudo a universitária, e a rebeldia contra as normas vigentes em todos os níveis: políticos, intelectuais, morais, estéticos. Mais que um movimento no plano cultural, a contracultura teve reflexos nos campos artístico e intelectual.

[...] os militantes da contracultura refletiam, atuavam e cantavam: no plano intelectual, podiam tanto se dizer inspirados em pensadores como Herbert Marcuse ou Nietzsche. Escritores da Beat Generation, como o *On the Road* de Jack Kerouac ou o *Uivo* de Allen Ginsberg, assim como o inglês Aldous Huxley (principalmente o de *The doors of perception*), também tiveram um importante destaque. Podiam ainda se fundamentar nas pesquisas de uma antropóloga como Margareth Mead junto às comunidades de Samoa, no Pacífico sul, nos anos 1920, que demonstrava a possibilidade antropológica de uma vida sexual livre, o que fundamentava um novo plano moral para o movimento hippie. O que demonstra que contracultura não significava um movimento anti-intelectual, a favor da ignorância, mas contra a cultura dominante, a favor de uma nova cultura, em todos os níveis, uma cultura alternativa. No plano estético, o importante papel desempenhado pela música, através da enorme inventividade e talento de várias bandas, cantores e guitarristas que se revelavam através do rock. (FEIJÓ, 2009, p. 5)

Embora seja um movimento relevante, que tenha influências no contexto teatral e seja impactante para o público, o musical *Hair*<sup>8</sup> é exemplo disso, a

---

<sup>8</sup> A peça *Hair* trazia uma novidade aos palcos tradicionais: era uma ópera-rock. *Hair* foi um projeto dos atores Gerome Ragni e James Rado, com música de Galt MacDermot, que teve sua estréia off-Broadway em outubro de 1967 no Teatro Público de Joseph Papp, em Nova York. Seu sucesso imediato permitiu ir para a Broadway em abril de 1968, ficando quatro anos em cartaz, com sucesso

contracultura está provavelmente mais ligada ao estilo de vida internacionalizado pela juventude norte-americana (HOBSEAWM, 1995, p. 320) de participação em grupos de teatro popular amadores do que na proposta de atuação do TUOV, por exemplo. Ao observarmos o caráter político e pedagógico do TUOV e sua opção pelo público das periferias, no mesmo período de ebulição da contracultura, as décadas de 1960 e 1970, e tomarmos como referência a necessidade de encontrar alternativas educacionais no contexto de ditadura civil-militar brasileira, caracterizada pela supressão das mais elementares liberdades políticas, cassações de professores, prisão e tortura de estudantes e ativistas de esquerda (BAUER, 2012, p. 127), observaremos a preocupação do grupo com o caráter histórico e crítico de suas peças e com as relações de classe no interior da sociedade burguesa, o que não nos parece ser o fundamental na juventude da contracultura, ela mesma tornando-se um produto.

A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são, portanto, relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha que “estar na sua”, com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão dos pares e da moda impusesse tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas. Que as camadas sociais superiores se deixassem inspirar pelo que encontravam no meio do “povo” não era uma novidade em si. (HOBSEAWM, 1995, p. 323)

O caráter político do TUOV, expresso em suas intenções de transformação social por meio do teatro, portanto, também por meio da cultura, é verificado na afirmação de Vieira

---

absoluto, com quase duas mil apresentações em Nova York e com números semelhantes por onde foi montada, como em Londres, por exemplo. No Brasil, Hair foi dirigida por Ademar Guerra (1933-1993) já em 1969, ficando dois anos em cartaz, também com sucesso. Um mito marcava a peça, o mito que o movimento hippie incorporou como utopia, a do início de uma nova Era, a Era de Aquário. (FEIJÓ, 2009, p. 5-6)

O teatro foi o meio que escolhemos para participar. Para nós o teatro é meio e não fim. O meio para dizer presente. O meio para lutar pela transformação da sociedade. A forma de integrarmo-nos no processo de emancipação do homem. (1977, p. 08)

Ao deter nossa atenção ao caráter pedagógico do TUOV e de sua formação sob um regime ditatorial, a escolha pelos elementos populares brasileiros como fundamento estético de suas montagens e a opção por levar o teatro para público das periferias, para o cidadão que geralmente não tem a possibilidade de ir ao teatro, nem tem outras opções de lazer, submetido aos ditames da estrutura social que não lhe é favorável (VIEIRA, 1977, p. 54) e, além disso, dando-lhe voz ao final das apresentações para que haja troca de experiências e impressões (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 4), ao nosso entender, aproxima o grupo da concepção pedagógica histórico-crítica proposta por Saviani:

[...] A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. [...] <sup>9</sup>

É importante lembrar que fazemos essa retrospectiva histórica porque acreditamos que a dramaturgia tuoviana deva ser observada sob três pontos de vista:

- a) Sua produção de caráter coletivo e participativo, realizações que se efetivam nas relações com as posições sociais, políticas e ideológicas;
- b) Os suportes e materiais que veiculam mensagens a um público específico e permanentemente chamado a interagir no desenvolvimento do espetáculo, e, finalmente;
- c) As significações múltiplas e móveis, as quais dependem das formas de recepção dos seus espectadores, que são chamados a compreender e

---

<sup>9</sup> Trecho da definição conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

comentar certos episódios históricos, interpretando as falas, as cenas e as músicas do espetáculo em busca do ensinamento de suas mensagens e da materialização dos seus significados políticos e sociais, pedagógicos e culturais.

Realizada essa breve passagem pela contextualização histórica mundial no período entre pós-Segunda Guerra Mundial e a década de 1970 acreditamos poder avançar em nosso trabalho, partindo para o estudo das questões específicas do Brasil e da atuação do TUOV.

## **1.2 O Brasil moderno e a democracia como coadjuvante**

A escolha pela periodização proposta neste trabalho, décadas de 1960 e 1970 sob a ditadura civil-militar, e a relação entre teatro e educação nesses tempos sombrios não nos impedem de observar que, mesmo nos breves interregnos do que se convencionou chamar de democracia, o que de fato aconteceu foi uma demonstração do real caráter do Estado brasileiro, incluindo-se as esferas política e educacional, e que pretendemos verificar nesse tópico. Ao longo do Capítulo 2 deste trabalho, pretendemos realizar uma análise específica sobre as propostas pedagógicas e sobre o sistema educacional brasileiro, por isso, neste tópico, mesmo fazendo menção a eles, nos deteremos com mais atenção nos aspectos políticos do período.

Em seu trabalho *A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo: elementos de história e questionamentos políticos*, Bauer (2012) acentua, entre outras coisas, um dos aspectos relevantes da dominação burguesa no Brasil: seu caráter antidemocrático. Ao analisar a incapacidade da burguesia brasileira em estruturar um projeto nacional que fosse além de seus próprios interesses e os consequentes (pequenos) avanços e os (contínuos) recuos do processo democrático no Brasil, Ianni (1992, p. 69) demonstra que o caráter restrito, autoritário e antidemocrático das mudanças realizadas em 1888-89, 1930 e 1985 insere-se na perspectiva proposta por Bauer.

Três décadas antes do golpe militar de 1964, o Brasil e sua tardia revolução burguesa (IANNI, 1992, p. 33) mostraram que o ingresso na modernidade, se por um lado preencheu algumas condições necessárias ao país para que transformasse sua economia eminentemente agrária em industrial, por outro lado promoveu uma modernização conservadora, o que, na análise de Bauer (2012, p. 59) gerou um tipo específico de pobreza associado à modernidade urbano-industrial que se desenvolveu de forma vertiginosa no Brasil. Desde a Revolução de 1930 e o efetivo processo de modernização da economia brasileira o imperialismo se instalou no interior de sua estrutura, como acentua Bauer:

O imperialismo estabeleceu sua dominância direta no interior do país, determinando um desenvolvimento dependente do capitalismo e aniquilando ou reduzindo a guetos os que se dispunham traçar um caminho alternativo. (2012, p. 61)

No campo educacional, escolas dos trabalhadores, como a dos socialistas, dos libertários, dos comunistas, do movimento negro, a escola da rua e a dos anarquistas são exemplos de experiências alternativas de educação (HILSDORF, 2003, p. 72-78), mas que ficaram restritas aos seus grupos e sucumbiram às iniciativas do Estado ou ao poderio dos sistemas oficiais de ensino.

Os tempos sombrios a que o título deste trabalho faz referência estão vinculados à ditadura civil-militar da década de 1970, mas como se vê, a idéia de Brasil moderno tem em suas mais profundas estruturas o caráter autoritário e antidemocrático dos sucessivos governos. Freitas: Biccas (2009, p.105), ao comentarem questões do Estado Novo relacionadas à oferta de educação formal às camadas mais pobres da população e deste mesmo Estado como forma de expressão das desigualdades que alimentamos, utilizam a expressão 'a noite escura do Estado Novo'.

O fim da Segunda Guerra Mundial, conforme citado no tópico anterior, fez emergir no ocidente a vitória da democracia liberal liderada pelos EUA. A aparente contradição entre a posição oficialmente democrática adotada pelo Estado Novo e a atuação deste como agente ao mesmo tempo repressor e protetor das camadas



mais pobres da população tem em Pereira; Pereira uma análise tenaz desse contexto:

Naquele momento viveu-se no Brasil, formal e constitucionalmente, uma democracia. Aliás, foi muito cedo que as elites brasileiras, assim como em outras partes da América Latina, aprenderam a lidar com os mecanismos formais da democracia liberal. O populismo é uma dessas estratégias, ou melhor, um mecanismo real de controle de todas as instâncias de democracia pelos membros das camadas dominantes, ainda que, diferentemente dos períodos anteriores, o povo tivesse o direito formal de participar. (2010, p. 75)

É inegável que o Estado Novo protegeu o trabalhador, por exemplo, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e que atuou em benefício da industrialização, mas também investiu drasticamente na sua desmobilização político-partidária, inclusive utilizando as Forças Armadas para apoiar a obtenção de todos esses fins (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 109). Getúlio Vargas, em sua linha de atuação autoritária, centralista e intervencionista, criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para propagar o nacionalismo como cultura oficial e controlar os meios de comunicação, reprimindo manifestações do liberalismo e do comunismo (HILSDORF, 2003, p. 99). As Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre 1942 e 1946 expressam a profunda seletividade que se torna estrutural na sociedade brasileira, leis que perdurariam mais de duas décadas após o fim do Estado Novo (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 118) e que teriam fim sob os auspícios da ditadura-civil militar.

Ao final do Estado Novo (1945), que coincide com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil do governo de Eurico Gaspar Dutra – sucessor eleito com o apoio do ex-ditador Getúlio Vargas – se manteve alinhado aos norte-americanos, ao menos nos âmbitos político e militar. Os países assinaram o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), o Brasil rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, colocou o Partido Comunista Brasileiro (PCB) na ilegalidade e votou contra a admissão da China Popular na Organização das Nações Unidas (ONU) (MACHADO, 2011, p. 26). No campo econômico, algumas divergências tornaram-se evidentes, pois o governo norte-americano optava por dar mais atenção e recursos

financeiros aos países europeus e a conter a influência comunista em sua zona de influência (HOBSEBAWM, 1995, p. 232), enquanto o governo brasileiro reestruturava seu projeto de nacional-desenvolvimentismo.

No campo político, Dutra recebia como herança um Legislativo atrofiado pela estrutura estatal extremamente centralista e burocratizada, na qual as decisões continuavam a ser tomadas por instâncias do poder Executivo, caso que levaram a questionar os qualificativos “redemocratizador” e “vitória liberal” atribuídos, respectivamente, ao período pós-Estado Novo e à Constituição de 1946 (HILSDORF, 2003, p. 07).

No Brasil, o período “democrático” entre 1946 e 1964 faz emergir reivindicações populares, entre as quais aquelas pela educação das massas, interessada em participar do desenvolvimento nacional (PEREIRA, 1999, p. 15). A condição histórico-social brasileira, nesse contexto, abriu espaço para a manifestação das camadas populares e o aparecimento de políticos que se propunham a satisfazer essas reivindicações, acenando com reformas em troca do apoio aos seus próprios interesses (HILSDORF, 2003, p. 112-113), o que caracteriza o populismo, fenômeno presente em todos os governos brasileiros desse período.

O desenvolvimentismo que no campo político-econômico gerou intensos embates entre nacionalistas, que apoiavam o desenvolvimento do país em bases nacionais, e os chamados “entreguistas”, partidários dos acordos com o capital estrangeiro (BAUER, 2012, p. 63), refletiram-se na Educação por meio de análises simplistas que transpunham conceitos da economia para o campo educacional, invariavelmente atrelando a importância da escolarização à modernização do país (FREITAS; BICCAS, 2009, 139-140). E não foram poucos os embates também nessa área.

Os debates iniciados na Constituinte de 1946, pautados nos alinhamentos ideológicos concernentes aos direitos da Igreja e do Estado sobre a educação, na prática uma disputa entre ensino público *versus* ensino privado (HILSDORF, 2003, p. 110), passaram pela comissão presidida por Lourenço Filho encarregada de realizar estudos e que em novembro de 1948 encaminhou à Câmara Federal o anteprojeto para as diretrizes e bases da educação. O projeto foi votado apenas em

dezembro de 1961, como a lei nº 4024. Romanelli (1988, p. 171) afirma que jamais na história da educação brasileira um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses quanto este.

O aumento na demanda educacional, a pressão por novas vagas e pelo acesso universal à escola como reivindicações populares, associadas à incapacidade estatal em provê-las, abriram uma fenda para a atuação dos movimentos de educação e de cultura popular que entrariam em cena na década de 1950, seriam institucionalizados com a participação de Paulo Freire no governo Goulart (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 240), aspecto que abordaremos com maior atenção mais adiante, no Capítulo 2.

O que explica tão dura disputa de interesses? Novamente podemos observar a transposição das prioritárias questões político-econômicas desencadeando reflexos nos outros âmbitos da estrutura social, o que em parte explica a política educacional desse período. Bauer novamente nos auxilia a compreender quais os interesses da burguesia “entreguista” nesse processo e quanto o poderio imperialista interveio no Brasil, culminando no apoio ao golpe militar de 1964, e tornando-o ainda mais dependente e injusto socialmente.

Os interesses próprios desta fração da burguesia exigem a renúncia à soberania nacional e a integração à estratégia mundial do imperialismo, o que significou e continua significando dotar o país de características avançadas e transformá-lo em “parceiro” do imperialismo. [...] Nos anos 1950, os embriões da elite financeira brasileira surgiram intimamente interligados à penetração do capital financeiro internacional, que participava no *boom* desenvolvimentista, e ao período áureo da expansão mundial do imperialismo norte-americano. [...] da mesma forma que o capital transnacional não eliminou sua origem e base nacional, apoiando-se no próprio Estado imperialista para se espalhar mundialmente, o desenvolvimento dependente do capitalismo brasileiro não eliminou o papel do Estado nacional e a própria nação. Antes disso colocaram o primeiro a serviço dos grupos monopolistas financeiros aqui presentes, ajustando os “objetivos nacionais permanentes” à estratégia imperialista. Assim, o país ingressou na “modernidade ocidental” no que se refere às forças produtivas, das relações de produção, da organização

tecnocrática do Estado, da política, cultura e outras formas de hegemonia. (BAUER, 2012, pp. 55; 59-60)

Para termos a dimensão do caráter antidemocrático do Estado brasileiro, neste caso expresso na legislação educacional e, principalmente, na realidade da prática social vivida pelos trabalhadores, valemo-nos da contextualização elaborada por Saviani:

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946. Entretanto, passados 13 anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não corresponde àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação. (2004, p. 6)

Os sucessivos governos populistas instrumentalizaram as massas, atuando diretamente no movimento trabalhista e nos sindicatos, por exemplo. Mas, por outro lado, incorporou reivindicações dessa massa que levam à agitação política e podem assumir formas revolucionárias (HILSDORF, 2003, p. 113). No entanto, a integração dos setores populares à política por dentro do Estado diminuiu-lhe a autonomia política e foi fator de crise burguesa (BAUER, 2012, p. 124), que ao apoiar o golpe militar de 1964 viu estabelecer-se a almejada “garantia de ordem”, reafirmando o histórico caráter antidemocrático das classes dominantes.

O fim da República Oligárquica, o ingresso na proclamada modernidade e o período desenvolvimentista passaram ao largo dos reais anseios populares. Freitas; Biccas (2009, p. 130) tomam de empréstimo a voz de Josué de Castro e de sua

*Geografia da Fome* para alertar que nossas instâncias políticas nunca estiveram convencidas de que a desigualdade no Brasil é um processo contínuo de desumanização, indo além do grau de oscilação entre o rústico-rural e o moderno-urbano, diferentemente do que apregoavam os apologistas da modernização que viam na indústria e na urbanização a cura para todos os males brasileiros.

Em 21 de abril de 1960, no último ano de seu mandato, o presidente Juscelino Kubitschek (JK) declarava inaugurada a nova capital, Brasília, ponto alto do seu Plano de Metas (50 anos em 5). O recrudescimento da Guerra Fria e todo tipo de tensões internas pontuaram, desde seu início, o governo JK.

No âmbito econômico, ao assumir a presidência JK herdou a difícil situação dos governos Vargas e Café Filho. A grande entrada de capital estrangeiro foi a principal fonte de oposição à sua política econômica, notadamente por parte da esquerda. [...] Como a participação inicial do capital norte-americano para a execução do Plano de Metas era irrisória, o processo de aceleração industrial encontrou viabilidade na entrada de capitais europeus e japoneses. Em represália ao desinteresse demonstrado pelos EUA em empreender um programa de assistência ao Brasil e aos outros países da América Latina, em novembro de 1958, JK manifestou-se publicamente pelo reatamento das relações comerciais com a União Soviética e outros países socialistas, sob aplausos de líderes sindicais que compareceram ao Catete. [...] Diante da tensão reinante no cenário político, no início de 1959 o governo chegou a ameaçar a decretação do estado de sítio.<sup>10</sup>

A política econômica do governo JK teria forte repercussão sobre o processo de sucessão presidencial. Nas eleições realizadas em 1960, Jânio Quadros, candidato apoiado pela União Democrática Nacional (UDN), saiu vitorioso, tendo João Goulart sido reeleito à vice-presidência da República. Em 31 de janeiro de 1961, Kubitschek transmitiu o poder a Jânio Quadros, que no mesmo dia de sua posse, em cadeia nacional de rádio, atacou violentamente o governo JK, atribuindo-lhe a prática de nepotismo, ineficiência administrativa, responsabilidade pelos altos índices de inflação e pelo vertiginoso aumento da dívida externa.

---

<sup>10</sup> [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino\\_kubitschek](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek)

Menos de seis meses após sua posse, Jânio tomou várias atitudes políticas, econômicas e administrativas que fizeram com que camadas da burguesia e representantes de outras esferas, como os militares, ficassem em alerta aos passos seguintes do presidente, inclusive provocando movimentos de protesto, como vemos na passagem seguinte:

No dia 7 de julho de 1961, Jânio reuniu todo o seu ministério para estudar as reformas do imposto de renda e dos códigos penal, civil e de contabilidade. Enquanto desenvolvia uma política interna considerada conservadora e plenamente aceita pelos Estados Unidos, procurou afirmar no plano externo os princípios de uma política independente e aberta a relações com todos os países do mundo. Essa orientação provocou protestos de inúmeros setores e grupos que o apoiavam. Também levou adiante seu projeto de estabelecer relações com as nações do bloco socialista. Em maio, recebeu no palácio do Planalto a primeira missão comercial da República Popular da China enviada ao Brasil. O mesmo fato se repetiu em julho com a missão soviética de boa vontade, que pretendia incrementar o intercâmbio comercial e cultural entre o Brasil e a União Soviética. As primeiras providências para o reatamento diplomático entre os dois países começaram a ser tomadas em 25 de julho, mas o processo só seria concluído durante o governo Goulart.<sup>11</sup>

O episódio da condecoração do revolucionário ministro cubano Ernesto ‘Che’ Guevara com a Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul, ocorrida em 18 de agosto de 1961, provocou a indignação dos setores civis e militares mais conservadores contra Jânio, o que deflagrou grave crise política. Sem apoio do partido que o elegeu (UDN), sua política externa independente aliada à impossibilidade de conciliar o modelo político-econômico herdado não lhe permitiram a sustentação no governo (ROMANELLI, 1988, p. 53). Em 25 de Agosto de 1961, o vice-presidente João Goulart, em viagem à China, recebeu telegrama solicitando sua volta imediata ao Brasil, pois o presidente Jânio Quadros havia renunciado.

Na presidência, após uma série de impasses políticos em função de sua posse, Goulart, que era herdeiro político de Vargas, tendo sido seu ministro e mais fiel discípulo (ROMANELLI, 1988, p. 53), tentou ampliar a base política buscando

---

<sup>11</sup> Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001

apoio do centro, sem abrir mão da sua relação com setores de esquerda e mantendo uma política externa independente. O grande movimento de massas pelas chamadas reformas de base, apoiadas pelos trabalhadores e pela pequena burguesia urbana (BAUER, 2012, p. 124), com destaque para a controversa questão agrária, contexto aliado à continuada orientação populista, apontam a contradição entre o que se tentava por em prática, principalmente nas reformas de base, e o alinhamento ao imperialismo estadunidense.

Segundo D. Saviani essa 'contradição' interna entre a orientação econômica e a orientação política que marca o Governo JK, parecia estar sendo encaminhada nos governos seguintes de Jânio Quadros e João Goulart, no sentido do ajustamento da desnacionalização da economia e tentativas de abertura do mercado interno. (HILSDORF, 2003, p. 122)

Com o decorrer do tempo e com o agravamento da crise institucional, o governo inclinou-se em direção à esquerda, numa ofensiva rumo a seu projeto nacional e reformista, Goulart empenhou-se em reconquistar o apoio dos setores representados pelos sindicatos, ligas camponesas, entidades estudantis e partidos de esquerda como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Partido Socialista Brasileiro (PSB), inclusive caracterizando-se por uma radicalização política jamais vista no Brasil (ROMANELLI, 1988, p. 53). As preocupações expressas pela articulação das alas conservadoras eram evidentes e sabidas pelo presidente, que sem o apoio das Forças Armadas e à frente de um governo de reduzida base política e com a economia em crise viu a situação do governo se tornar insustentável.

O golpe militar que derrubou Goulart em 1964 teve participação de setores da burguesia industrial e dos velhos interesses latifundiários temerosos com a política de massas (ROMANELLI, 1988, p. 53), pondo fim ao populismo e ao breve período democrático, o que Iglesias (1993, p. 258) convencionou chamar de um intervalo quase liberal em uma história conservadora e autoritária.

Nesse ponto de nossa narrativa, que adentra os anos sombrios da ditadura civil-militar no Brasil, entendemos ter alcançado o objetivo ao qual nos propomos no início deste tópico: realizar uma panorâmica contextualização que nos permita

compreender aspectos históricos do caráter antidemocrático do Estado brasileiro e, por consequência, alguns dos embates sociais que dele decorrem.

Nosso objeto de estudo, o Grupo Teatro União e Olho Vivo, formado em plena ebulição dos anos iniciais da ditadura (1966), cuja trajetória de atividades artístico-culturais engajadas nas causas dos movimentos populares pretendemos observar em meio aos acontecimentos político-sociais do período e ao longo da década seguinte nos permitem encerrar este tópico. Entendemos que acompanhar a atuação do TUOV nos permitirá também analisar aspectos sócio-político-econômicos do período.

A trajetória do TUOV está intimamente entrelaçada à de César Vieira, que durante a década de 1950, havia consolidado sua atuação política nos movimentos estudantis, sendo inclusive monitorado desde 1951 – quando era presidente do Centro Estudantil do Colégio Bandeirantes – pela Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) (VIEIRA, 2007, 295-323). Por isso, além dos aspectos políticos ligados ao caráter de atuação engajada do grupo, pesquisar sua trajetória também nos possibilita adentrar ao campo dos porões da ditadura, sua mais abjeta face, com a qual o autor e dramaturgo César Vieira (também no papel do advogado Idibal Pivetta) esteve frente a frente em inúmeras oportunidades, como veremos.

### **1.3 Os atores sociais e a ditadura civil-militar como cenário**

Quando Cunha (1995, p. 19) afirma que tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações, entendemos que nosso esforço empreendido até aqui em traçar uma breve contextualização histórico-social é plenamente justificável em face do que nos propomos: verificar a atuação engajada e político-pedagógica de um grupo de teatro popular contra a ditadura e na esperançosa luta pela construção de uma sociedade democrática, não por acaso o lema do grupo estampado na contracapa do livro *Em*



*Busca de um Teatro Popular*<sup>12</sup> e pintado no muro de sua sede é “*Sulcando os mares da fantasia! Desfraldando a bandeira da utopia!*”

Os jovens estudantes que atuavam no movimento estudantil e que formaram grupos teatrais que deram origem ao TUOV – como veremos mais adiante – haviam vivenciado o período de relativa democracia, ainda que observados atentamente pelas agências de inteligência estatais, como é o caso de César Vieira. Mas a situação de considerável liberdade política e social sofreria um trauma sem precedentes na história contemporânea do Brasil.

A ditadura civil-militar instaurada em março de 1964 estava imbuída de um conjunto de desígnios e ações reacionárias e fascistas (BAUER, 2012, p. 125), caracterizando-se como um regime coercitivo, com viés de desenvolvimento nacional associado, lastreado na indústria e no capital estrangeiro. Essa situação preconizou o chamado “milagre econômico”, política dos militares e empresários em favor do monopólio econômico, baseado no crescimento das taxas de concentração de renda – aumentar o bolo para depois dividi-lo, no dizer do famoso jargão oficial – e na contenção dos movimentos sociais populares (HILSDORF, 2003, p. 122), neste caso apoiado na ideia de segurança nacional, sobretudo no combate ao perigo comunista.

Embora o chamado Terceiro Mundo, ao qual o Brasil estava conceitualmente inserido, formasse uma zona mundial de revolução, recém realizada, iminente ou possível (HOBSBAWM, 1995, p. 421), poucos desses Estados atravessaram as décadas de 1950, 1960 e 1970 sem que ocorressem golpes militares para suprimir, impedir ou promover revolução ou alguma forma de conflito armado.

Com essas características, o regime ditatorial no Brasil apressou-se em determinar prioritariamente seus inimigos: os movimentos populares, notadamente aqueles vinculados à educação, à cultura e aos direitos políticos e trabalhistas. Pereira; Pereira nos situa quanto a isso, sobretudo na contundência do regime contra os movimentos de educação popular, quando afirmam que:

A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares. Intervenções militares aconteceram nos sindicatos e nas

---

<sup>12</sup> Na edição de 2007 pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE).

universidades, visando à desarticulação e à desmobilização popular. Logo após o golpe militar, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de Educação popular. (2010, p. 78)

Todo o processo político pré-golpe militar, contando as questões da conjuntura mundial, a polarização entre EUA e URSS e o breve período democrático do país entre 1945 e 1964, ao qual nos referimos nos tópicos anteriores, serviu aos militares e a seus aliados da grande burguesia para reafirmar o discurso ideológico de proteção dos interesses nacionais. Esses interesses estariam diretamente ligados à manutenção da ordem social e na crença de que, assim, o progresso do país seria possível (ROMANELLI, 1988, p. 53).

Interessante notar que não só no Brasil foi adotado esse mesmo viés, nos levando a pensar criticamente sobre a relação entre tais fatos. Na América do Sul, as forças armadas de Brasil e Argentina tomaram o poder contra 'inimigos' que tinham muitas semelhanças. Em 1974, o caudilho populista Juan Domingo Perón, apoiado na organização dos trabalhadores e na mobilização das camadas populares e mais pobres, ao voltar do exílio e com apoio da esquerda local precipitou o temor dos militares, que sob a retórica patriótica, tortura e muito sangue tomaram o poder no país (HOBSBAWM, 1995, p. 351) e nele permaneceriam até 1982, ano da derrotada Guerra das Malvinas contra a Inglaterra. No Brasil, como vimos, os herdeiros do líder populista Getúlio Vargas, morto em 1954, tendiam a se aproximar da esquerda, de bandeiras como a reforma agrária, democratização e resistência à política econômica e ideológica norte-americana. A queda de João Goulart representou, para os militares, a rejeição e o combate visceral a orientação populista e, mais que isso, mais próxima representante dos anseios e reivindicações populares.

Em outras palavras, o golpe civil-militar, além de instaurar no poder a cúpula militar e seus aliados da grande burguesia, foi principalmente um golpe contra o povo, contra as camadas mais pobres e, conseqüentemente, tudo aquilo que viesse como resistência popular contra o golpe seria duramente combatida. Concordamos com Ianni quando sobre esse contexto afirma que:

O Estado se apresenta como espelho e interprete da sociedade como um todo. O Estado burguês, mesmo sob regimes ditatoriais estabelece que todos são iguais perante a lei, mas o povo sabe que há desigualdade. (1992, p. 144)

Dessa compreensão do contexto histórico imediato ao golpe militar e à instauração do governo com as características citadas, podemos entender também que, se não houve maior resistência armada nas ruas que pudessem confrontar os golpistas, por outro lado, pelas questões conjunturais pré-golpes, havia muitos grupos e movimentos organizados que representavam oposição ao novo governo. Tais grupos atuavam em diversas áreas: sindicatos, escolas, universidades, entidades esportivas e culturais, empresas públicas e privadas e no interior das próprias forças armadas (PEREIRA, 1999, p. 22). Os atores sociais estão representados em ambos os lados e a partir de 1964 serão intensos os embates entre eles.

Nos anos seguintes ocorre o aprofundamento da ditadura, ou seja, atos de censura, prisões políticas arbitrárias e práticas de tortura ocorriam em crescente escala, amparadas pelos Atos Institucionais (AI) que conheceram seu clímax com o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em 13 de dezembro de 1968. Antes, no mesmo ano, pronunciamentos dos deputados do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) Márcio Moreira Alves e Hermano Alves, que entre outras coisas, apelavam para que o povo não participasse dos desfiles militares de 7 de setembro foram considerados como provocações aos militares. Seguiram-se meses tensos e de impasse. Houve a solicitação do governo ao Congresso Nacional para cassação dos dois deputados. Um dia após ter a solicitação recusada pela Câmara, durante o governo do general Costa e Silva, é decretado AI-5, que vigorou até dezembro de 1978, produzindo ações arbitrárias de efeitos duradouros. Pode-se entender como sombrio esse momento da história brasileira, à medida que este era também o período mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> D'Araujo, M. C. O AI-5. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>

O AI-5 distanciou a população do poder ao inibir qualquer tipo de participação popular nele. Em Pereira; Pereira encontramos uma interessante síntese do AI-5, demonstrando a intenção dos golpistas em afastar o povo da esfera de poder por meio da utilização de mecanismos autoritaristas.

Os artigos 2º, 3º, 4º e 10º do AI-5 são particularmente muito expressivos em relação ao autoritarismo que se instalou no Brasil e ao fechamento do regime a qualquer possibilidade de participação popular. No artigo 2º lê-se que “O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras Municipais” (*Diário Oficial da União*, 13 de dezembro de 1968, apud SILVA, 1992, p. 298). No 3º, temos que “O Presidente da República [...] poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios” (Idem). No artigo 4º, apresenta-se a possibilidade de “suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos [...] e cassar mandatos eletivos Federais, Estaduais e Municipais” (Idem, p. 299), e no 10º decreta-se que “Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*” (Idem). Com essas restrições, a participação restringia-se ao voto em algumas periódicas eleições. Nelas, eram eleitos vereadores e prefeitos de cidades que não fossem capitais ou que não tivessem algum interesse estratégico (como portos, por exemplo, considerados como “área de segurança nacional”), além de deputados estaduais, deputados federais e senadores. E assim permaneceu até 1977, quando o povo passa a eleger dois terços do Senado, mas sendo a parte restante formada por senadores que não eram eleitos diretamente, denominados de “senadores biônicos”. (2010, p. 77-78)

Os governadores e o Presidente da República seriam eleitos indiretamente, ou seja, representantes dos militares e de seus aliados ocupariam esses cargos políticos.

Com o controle legal do aparato político-administrativo e a possibilidade de uso do mecanismo de intervenção sobre instituições formais nas diversas áreas: sindicatos, organizações estudantis, culturais e educacionais (PEREIRA, 1999, p. 22), restando ao Estado tentar o controle sobre os movimentos de luta social e nos grupos culturais que permaneciam ‘informais’. Essas outras perspectivas de participação popular que não fossem pelas ‘vias legais’ permitidas eram combatidas pelos instrumentos de força, legalizados e institucionalizados como o Destacamento

de Operações Internas e Comando Operacional de Defesa Interna (DOI-CODI) e a Operação Bandeirantes (OBAN) ou por outros, como era o caso do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), aparelho não-oficial de repressão (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 78) que centrava suas forças na perseguição a grupos de teatro aos quais julgassem subversivos.

O CCC foi responsabilizado pelos casos emblemáticos da bomba no Teatro Opinião no Rio de Janeiro e o da invasão ao Teatro Ruth Escobar, onde houve o espancamento do elenco de Roda Viva em São Paulo (SERPA, 2006, p. 36), todos no ano de 1968. A respeito da perseguição a grupos de teatro, sobretudo aqueles engajados politicamente nos movimentos sociais, Vieira nos cede o relato de uma interessante passagem.

O grupo tinha consciência disso, consciência de que fazer teatro, especialmente um teatro engajado, político, era muito perigoso. Mas tinha uma vantagem, a cultura geral da época, como infelizmente é até hoje, o teatro não é visto pela classe alta e quando eles passavam para os caras irem... irem censurar as peças eles mandavam censurar no Teatro Ruth Escobar, no Teatro Brasileiro de Comédia, no teatro tal, tal... no TUCA, mas jamais mandavam pro bairro, então a gente fazia no bairro. E por incrível que pareça a gente fez uma peça chamada Rei Momo, violentíssima. Essa peça ficou dois, três anos em cartaz com a violência toda que era usada pelo regime e só foi brecada porque um dia eles estavam procurando prender um guerrilheiro, que era namorado de uma menina do grupo, uma atriz do grupo. Na saída prenderam eu e mais dois do grupo, né... Depois voltaram pra nossa sede na (rua) Capote Barreto, quebraram todo material, mas o grupo depois voltou e tentando sempre dentro das possibilidades, cumprir a censura, senão você não podia fazer o espetáculo. (2012, p. 2)

No campo de embate entre aqueles aqui proclamados como atores sociais estava em pleno curso de colisão dois projetos distintos. O primeiro tinha um grupo mais definido que era o das forças militares e o da burguesia que as apoiaram no golpe, constituindo o que Cunha (1995, p. 22) entende como ditadura ao estilo latino-americano clássico, uma vez abolidos os mecanismos de representação política e as prerrogativas do poder judiciário. No processo político-eleitoral

espraiou-se a outra vertente desse grupo, os adeptos do regime liberal-democrático alinhados ao modelo norte-americano, ou seja, totalmente livre das possíveis ameaças que eram atribuídas às forças políticas de esquerda (CUNHA, 1995, p. 22), composta por elementos que tiveram seus direitos políticos cassados, estavam presos ou exilados.

No outro projeto em questão, também se formaram duas frentes principais. Aquela que agregava as forças políticas identificadas como de esquerda, que além de socialistas e comunistas contavam com partidos liberais-democratas liderados por expoentes como João Goulart, Leonel Brizola, Miguel Arraes, Carlos Lacerda e Juscelino Kubitschek, viam na organização das massas em defesa das liberdades democráticas o caminho para o restabelecimento do Estado de direito (CUNHA, 1995, p. 23), o que podemos entender, visto as lideranças em questão, como uma possível volta do modelo que havia sido derrubado pelos militares, ou seja, uma reformulação de caráter populista.

Antes de abordar a outra frente do projeto de oposição, ressaltamos que à medida que o regime ditatorial recrudescia em sua atuação, aumentavam em contraposição os movimentos de resistência popular, bastando-nos constatar os inúmeros protestos de trabalhadores e estudantes, greves e passeatas que ocorreram desde o início do golpe militar em 1964 (SERPA, 2006, p. 30), os quais observaremos adiante.

Ao verificarmos a participação dos diversos atores sociais no contexto da resistência à ditadura civil-militar, temos que ressaltar que muito nos interessa a participação dos amplos setores da sociedade que fizeram oposição ao regime. O caráter desse trabalho, por ser eminentemente ligado à educação e à cultura, tendo como objeto de investigação a atuação teatral de um grupo popular, porém, nos leva a centrar nossos esforços na compreensão desses atores sociais, desses sujeitos históricos que tiveram atuação relacionada ao cerne de nosso trabalho.

Até aqui contemplamos a opção de participação de atores sociais pela via político-partidária e pelo contexto já observado anteriormente, concordamos com Ianni (1992, p. 154) que afirma que as classes dominantes pouco se preocupam com a democracia, sejam quais forem as que estejam representadas no Estado. Também por isso a via de luta popular não encontra plena representatividade

quando submetida à organização político-partidária expressa nos moldes até ali presentes.

Para justificar nossa especial atenção aos movimentos culturais e aos seus atores sociais no processo de resistência à ditadura e ao mesmo tempo adentrar na análise da outra frente de oposição e resistência, não pretendemos desqualificar a luta armada como via de atuação, mas verificamos que tão logo esboçou sua organização, ainda nos primeiros anos pós-golpe, sofreu derrotas quase sem que houvesse alguma vitória. Cunha (1995, p. 23) analisa que essa corrente considerava o povo pronto para a mobilização, para a insurreição, faltando-lhe indicar caminho e organização própria a esse gênero de luta, o que rapidamente se mostrou um equívoco.

O Estado militar aparelhou-se de maneira a controlar, oprimir, coagir e desmontar quaisquer movimentos de oposição e resistência e, pelo o que até aqui foi exposto, demonstra esse caráter. Ao analisarmos a atuação de grupos formados por sujeitos ligados, a princípio, à cultura e depois suas implicações com a educação, poderemos também ter mais clareza quanto aos mecanismos utilizados pelo Estado contra esses grupos populares.

O aparelho de repressão do Estado era particularmente sensível às ações dos elementos que participavam dos movimentos populares de resistência à ditadura, principalmente quando estabeleciam ligações, imaginárias ou não, com grupos guerrilheiros. Registros da ABIN contam a participação de César Vieira em uma reunião comunista no ABC paulista em 1968, quando sugeriu que os presentes deixassem a inatividade e formassem um grupo de moços dispostos a trabalhar (in VIEIRA, 2007, p. 298-299). Talvez por isso e por imaginarem uma possível ligação de César Vieira com as guerrilhas, o autor recebesse especial atenção da censura quando da apresentação de seus textos para apreciação. Outra passagem dos relatos de Vieira nos remete às preocupações dos aparelhos de repressão quanto à ligação de elementos participantes de movimentos culturais com grupos guerrilheiros.

Quando eu fui preso, eles apreenderam, por exemplo, um rascunho de uma peça minha, que é essa que eu te dei, Morte aos Brancos, aqui, que é esse aqui, te dei hoje, né? É essa... [...] E essa peça se passa no Rio Grande do Sul em

1750, na época da Guerra das Missões. As missões eram as lutas dos sete povos guaranis contra os espanhóis e os portugueses, uma república guarani feita pelos índios e pelos padres jesuítas que tinham um cunho quase socializante. Então eles proibiram tudo e uniram isso a... inclusive quando eles me questionavam muito que eu tinha um mapa no meu quarto para eu me situar na peça, então eu punha duzentos índios aqui, quinhentos aqui, seiscentos... eu fazia um mapa, um mapa bélico, um mapa militar para me situar, aquilo me influenciava para eu escrever. Daí eles me interrogaram muito sobre esse mapa. [...] É, e o general que tinha feito esse mapa, porque era um mapa impresso, eu só colocava alfinete e tal, colava umas coisinhas, o general que tinha feito esse mapa já tinha morrido há uns trinta anos e eles... e o chefe da Casa Civil do Jango Goulart chamava Assis Brasil, que era um general. E esse general era avô desse Assis Brasil. Chamava Assis Brasil também, daí eles quiseram que eu fizesse uma ligação com o general Assis Brasil do Jango com mapa. Eu falei; “pô! isso não existe, tal”. O cara: “é que aqui você fala que o exército tal tinha trinta mil homens...” Eu até fiz piada: “cara, se eu tivesse trinta mil eu acho que não estaria aqui, né, pô?” Mas era uma coisa muito ruim, muito terrível. (2012, p. 2)

Entendemos que os movimentos populares de cultura foram fundamentais no processo de luta, de oposição e resistência contra a ditadura. Pretendemos verificar a escolha por essa via de luta como opção política e participativa, não só para a retomada do Estado de direito, como também para a construção de uma sociedade igualitária, que primasse pela observação dos direitos fundamentais das camadas populares, dos mais pobres. A respeito dessa compreensão, Ianni nos empresta sua formidável análise em que afirma:

É o povo que mais freqüentemente coloca a questão da democracia para os mais diversos setores sociais e a sociedade como um todo. Povo, aqui, significa trabalhadores, assalariados, isto é, operário, camponês, empregados de empresas privadas, funcionários de órgãos públicos, estudantes, intelectuais, ou índios, caboclos, negros, mulatos e brancos de diferentes etnias. Os protestos, reivindicações, greves, motins e revoltas, bem como associações, movimentos sociais e partidos políticos configuram a presença e a permanência desse povo na luta pela democracia. (1995, p. 156)



Nosso trabalho pretende observar a participação popular nos movimentos sociais de resistência e luta por uma sociedade igualitária e com as questões de ordem social à frente, dando prioridade aos interesses meramente corporativistas da vida política (CUNHA, 1995, p. 21), interesses que compõem a agenda das classes dominantes e daquelas que pretendem exercer o poder sem a participação popular. A cultura é sim um instrumento fundamental da opressão de classe, mas por outro lado é também a cultura e a educação que podem tornar-se instrumento da emancipação socialista (TROTSKY, 2000, p. 28), quando podemos entender como cultura, tanto o domínio das técnicas de produção e a relação do homem com seu meio, quanto às expressões mais diversas que decorrem da realidade material ao qual o homem está inserido, incluindo-se aí as expressões como a música, as artes plásticas e o teatro e, de uma maneira mais ampla, a educação.

Em muitos casos, no entanto, as produções culturais tendem a expressar a visão de mundo de determinados grupos ou classes, às vezes por intermédio de movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião, instituições, igrejas, seitas. (IANNI, 1995, p. 148)

Para dar voz e atenção aos movimentos populares de cultura e com a modesta intenção de colaborar na compreensão do caráter político e pedagógico na atuação do Grupo de Teatro União e Olho Vivo, pretendemos centrar nosso esforço no entendimento da visão de mundo e nas intenções sociais de sua atuação, particularmente desse grupo de teatro popular, porém, sem deixar de observá-lo imerso no contexto histórico brasileiro já lembrado até aqui.

Organizando espetáculos com temáticas preocupadas com o caráter histórico e utilizando o cordel e a linguagem circense como pilares genuinamente populares em sua estrutura cênica (VIEIRA, 2012, 15), o teatro desse grupo se posicionou frente às questões fundamentais de sua época: as desigualdades sociais, a repressão política e a violência contra o povo (*O Evangelho Segundo Zebedeu*, 1970); a ditadura e a luta pela democracia (*Rei Momo*, 1973); o preconceito, a luta dos trabalhadores por melhores condições sociais, a tortura, a exploração capitalista (*Bumba, Meu Queixada*, 1979), entre outros.

Captar a dimensão política e pedagógica dessa dramaturgia é o objetivo dessa dissertação.

## Capítulo 2

---

### Teatro e educação em tempos sombrios

Aos que virão depois de nós

Bertold Brecht

Eu vivo em tempos sombrios.  
Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez,  
uma testa sem rugas é sinal de indiferença.  
Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia.  
Que tempos são esses, quando falar sobre flores é quase um crime.  
Pois, significa silenciar sobre tanta injustiça?  
Aquele que cruza tranquilamente a rua já está então inacessível aos amigos que se  
encontram necessitados?  
É verdade: eu ainda ganho o bastante para viver.  
Mas, acreditem: é por acaso. Nada do que eu faço  
Dá-me o direito de comer quando eu tenho fome.  
Por acaso estou sendo poupado.  
(Se a minha sorte me deixa estou perdido!)  
Dizem-me: come e bebe!  
Fica feliz por teres o que tens!  
Mas como é que posso comer e beber, se a comida que eu como, eu tiro de quem tem  
fome?  
se o copo de água que eu bebo, faz falta a quem tem sede?  
Mas apesar disso, eu continuo comendo e bebendo.  
Eu queria ser um sábio.  
Nos livros antigos está escrito o que é a sabedoria:  
Manter-se afastado dos problemas do mundo e sem medo passar o tempo que se tem para  
viver na terra;  
Seguir seu caminho sem violência, pagar o mal com o bem, não satisfazer os desejos, mas  
esquecê-los.  
Sabedoria é isso!  
Mas eu não consigo agir assim.  
É verdade, eu vivo em tempos sombrios!..

No capítulo anterior observamos alguns aspectos da história contemporânea e, mais especificamente, da história brasileira no período entre o pós-guerra (1945) até os anos finais da década de 1960. A intenção foi realizar uma primeira aproximação sobre como se compunham as condições sociais, políticas e econômicas no período, para, enfim, podermos adentrar na análise da relação de força entre os atores sociais e sujeitos históricos que compunham os movimentos de resistência à ditadura. Devido à natureza deste trabalho, que está inserido na pesquisa sobre práticas educacionais, muito nos interessa os movimentos ligados à educação e sua relação com o teatro como forma de manifestação política ou contestação social, além de observar como estavam as condições educacionais, suas propostas, desafios e impasses.

## **2.1 Teatro e educação: drama e palmatória**

Relacionando a desqualificação da subjetividade humana pelo “princípio do cálculo” regente nas sociedades capitalistas à perda da noção de totalidade, Lukács nos convida a pensar sobre a necessidade de compreensão do conjunto das relações sociais que configuram uma determinada realidade histórica.

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (1979, p.240)

Desta sorte, nosso trabalho se propõe a verificar o caráter político pedagógico na atuação do TUOV, portanto a compreensão sobre a relação entre educação e cultura nos é fundamental. Para realizar nosso intento, nos debruçaremos sobre a questão educacional e, – parcialmente – sobre o movimento estudantil e à medida que formos desenvolvendo o trabalho ingressaremos no âmbito artístico-cultural e dos movimentos de cultura, sobretudo o teatro, inclusive, como fator de crítica e

resistência ao processo de massificação alienante reinante na sociedade capitalista, além de analisar a proposta do Estado para a educação formal no período recortado.

A propósito dessas questões, entre os pensadores mais férteis que se nutriram das ideias de Marx no século XX, contribuindo para sua interpretação e ampliação, Leandro Konder dá destaque especial a Georg Lukács e Antonio Gramsci.

Lukács interpretou o conceito de reificação ou coisificação ainda em 1923, a partir do estudo da sujeição dos sujeitos aos objetos (ou mercadorias) na sociedade capitalista de sua época, ampliando a análise engendrada por Marx sobre a alienação. O ponto de partida de Lukács é a teoria do “fetichismo da mercadoria”, na qual Marx explicita a forma como, sob o capitalismo, as relações sociais entre trabalhadores, proprietários das mercadorias e seus compradores se dão a partir da ideia de que o valor desses produtos é medido pelas trocas que podem se operar no mercado, tornando obscura a reflexão sobre a quantidade de trabalho explorado e expropriado que foi necessária para que fossem produzidos.

Nesse sentido, Lukács avança na compreensão de que “com a redução da força humana de trabalho à condição de mercadoria, a objetividade do mercado impunha aos trabalhadores uma racionalização ditada por uma 'razão instrumental', que desqualificava a subjetividade dos homens. (...) O 'princípio do cálculo' passava a reinar em áreas cada vez mais extensas da atividade humana. Todos os valores iam sendo relativizados. E a razão, enfraquecida, amesquinhada, recusava-se a enfrentar o desafio da totalização e se resignava a subsistir partida em mil 'razões' setoriais, particulares...” (KONDER, 1992, p.90)

Sobre a importância da compreensão sobre a relação citada, verificamos que o Estado não deixa de percebê-la, tanto que logo no início do regime de ditadura voltou sua atenção a esses setores, ao que Ianni faz uma precisa análise afirmando que:

O controle do sistema educacional, a influência nas igrejas, a relação com a indústria cultural, a disponibilidade de recursos materiais e organizatórios para mobilizar intelectuais segundo seus interesses, tudo isso permite às forças sociais, ou classe social dominante, influenciar muito, ou decisivamente, as produções culturais (1995, p. 155).

Pretendemos centrar nossa observação nas diversas frentes de resistência à ditadura, mas conforme nos alertou Ianni na citação acima, o Estado sob o controle dos militares apressou-se em tomar posse do sistema educacional, o que analisaremos mais adiante.

Os anos finais da década de 1960 foram marcados por intensos protestos estudantis em várias regiões do mundo, notadamente na Europa, com os franceses à frente das ações mais contundentes. Um dos aspectos da Guerra Fria foi o surgimento de movimentos pela paz, inclusive tornando-se movimentos de massa em alguns países da Europa e nos EUA (HOBSBAWM, 1995, p. 235), onde a ação dos jovens estadunidenses contra o recrutamento para a Guerra do Vietnã (1965-1975) se mostrou eficaz. No Brasil, o fatídico ano de 1968 ficou marcado por manifestações contra o regime ditatorial e contra o imperialismo norte-americano. Cunha (2007, p. 54) observa que o primeiro efeito do golpe de Estado no campo educacional foi desorganizar o movimento estudantil, que se articulava e promovia manifestações que contestavam o regime.

Para isso, o presidente General Castelo Branco, aprova a lei 4464/64 em 1964, conhecida como Lei Suplicy, que regulamentava – na prática possibilitava a intervenção – o movimento estudantil nacional.

Em junho do ano seguinte, estudantes da Universidade de São Paulo (USP) iniciaram uma greve que resultou em invasão do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP) pela Polícia Militar, demonstrando qual era o caráter de atuação do Estado nessas situações, o que ficaria ainda mais claro em ações posteriores. Em outubro do mesmo ano, na Universidade de Brasília (UnB), é a vez dos professores entrarem em greve, fato que levou o reitor a suspender as atividades do campus e solicitar a intervenção policial (SERPA, 2006, p. 38).

Em 1966, já atuando na ilegalidade, a União Nacional dos Estudantes (UNE) realiza seu XXVIII Congresso em Belo Horizonte. Uma das diretivas que resultou do encontro foi o estabelecimento do dia 22 de setembro como o Dia Nacional da Luta contra a Ditadura. Embora a ditadura recrudescesse, os movimentos civis a favor da liberdade e da democratização continuavam em crescente mobilização.

Em 1967, o Decreto Aragão revogou a Lei Suplicy, ao mesmo tempo em que aumentou a restrição ao movimento estudantil, dificultando ainda mais a

permanência dos alunos na luta, a despeito de todo o intenso esforço dos estudantes ao promover passeatas e apoiar greves da classe trabalhadora. Acima dessas leis relacionadas à ação do movimento estudantil pairava o AI-5, materializado na ostensiva repressão contra movimentos políticos e, como não poderia deixar de ser, também contra a juventude estudante.

Novamente chegamos ao ano de 1968, aos protestos estudantis na França e seus desdobramentos no mundo. No Brasil, o movimento estudantil caracterizou-se como protesto dos jovens contra a ditadura e associou-se ao combate mais organizado contra o regime, quando se intensificaram os protestos mais radicais, especialmente o dos universitários. Neste ano ocorrem inúmeras manifestações estudantis, inclusive aquela no Rio de Janeiro, em 28 de março, que culminou com a morte de Edson Luis Lima e Souto após conflito dos estudantes com a Polícia Militar. No dia seguinte sessenta mil pessoas participavam do enterro do estudante, além de vários protestos em cidades brasileiras. A missa de sétimo dia da morte do estudante Edson Luís, na igreja da Candelária no Rio, transformou-se num ato político e foi reprimida violentamente pela Polícia Militar, mas nem toda a repressão foi suficiente para findar os protestos de estudantes e professores.

A Portaria N°31 limitava o trabalho dos professores, inclusive instituiu o pagamento de mensalidades em algumas universidades públicas, o que também, desencadeou manifestações contrárias por parte dos estudantes (SERPA, 2006, p. 40). A reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi invadida pelos estudantes que ao realizarem assembléia foram violentamente retirados pela polícia, resultando na prisão de muitos deles. Ainda no Rio de Janeiro, o dia 21 de junho é marcado por uma passeata de estudantes por verbas para a educação que foi violentamente reprimida pela polícia, inclusive ocasionando mortes.

No dia 26 de junho, com permissão do governo estadual, é realizada no Rio de Janeiro a 'Passeata dos 100 mil', manifestação contra o regime militar organizada por estudantes, artistas, intelectuais e trabalhadores. Aliás, as manifestações dos trabalhadores, principalmente as greves, eram engrossadas e recebiam apoio dos estudantes.

No ano de 1968 a classe trabalhadora promoveu várias greves, como em Contagem (MG), onde o movimento abarcou várias indústrias como a Mannesmann,

SBE, a Belgo e a Acesita paralisando em torno de 16 mil trabalhadores e que ajudaram na conquista e elaboração de novas formas de luta que influenciaram no mesmo ano as greves em Osasco (SP).

No município paulista, a maior e principal greve foi na indústria Cobrasma (autopeças com 10 mil operários), na época a maior indústria metalúrgica da região. O movimento grevista lutava em protesto contra o arrocho salarial, contra a intensa repressão aos movimentos sociais e sindicais. Os trabalhadores ocuparam a fábrica e ainda seqüestraram quinze engenheiros que foram mantidos como reféns durante o movimento. Outras fábricas como a Braseixos, Barreto Keller, Granada, Lona Flex e Brow Boveri aderiram ao movimento. Diversos trabalhadores foram presos e torturados, o sindicato teve sua diretoria cassada e seus integrantes perseguidos e presos, o que não arrefeceu sua disposição em lutar. Os trabalhadores de Osasco continuaram a reivindicar por meio de greves, tanto que já no final da primeira metade da década de 1970 repercutiu no início das greves no ABC paulista. César Vieira, em meio à montagem e, depois, encenação da peça 'Bumba, meu queixada' que tinha como mote o movimento grevista de operários do setor do cimento que moravam e trabalham no bairro paulistano de Perus, faz referência à importância histórica das greves em Osasco.

'Bumba, meu queixada' conta a história de greves contemporâneas. (...) no final da peça a gente fala da greve de Osasco e da greve do ABC, muito pouco da greve do ABC que estava começando, mais a de Osasco que na época foi mais importante que a do ABC (VIEIRA, 2012, p. 16)

O cenário de repressão que abarca os distintos movimentos sociais que lutavam pela democratização, pelos direitos dos trabalhadores e daqueles que militavam na defesa dos interesses dos estudantes e das classes populares demonstra o caráter ideológico tomado pelo Estado. A expressão 'anos de chumbo', também bastante utilizada para se referir a esse período não é mera figura de retórica, por isso movimentos populares de resistência começam a se fazer presentes no subterrâneo das ações militares e a se espalhar pelo país em forma de guerrilhas armadas e organizações clandestinas (PEREIRA & PEREIRA, 2010, p. 78), tendo os grupos de teatro popular contribuindo à sua maneira, ao ir às



periferias, locais também à margem do sistema social, e promovendo arte popular, as temáticas históricas de caráter revolucionário, ao dar voz aos personagens principais de suas montagens, o povo, além de servir de apoio e refúgio a parte de integrantes dos citados movimentos de guerrilha.

A intersecção entre o movimento estudantil, os de cultura, os de guerrilha e a classe trabalhadora encontra expressão nos Centros Populares de Cultura (CPC), constituído em 1962 no Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais de esquerda em associação com a UNE, com o objetivo de criar e divulgar uma 'arte popular revolucionária'. O núcleo idealizador do CPC foi formado pelo autor Oduvaldo Viana Filho, pelo cineasta Leon Hirszman e pelo sociólogo Carlos Estevam Martins. Vieira comenta que

Os Centros Populares de Cultura, que se organizaram sob os auspícios da UNE, marcaram toda uma época com a ida de seus espetáculos a bairros e locais de concentração de elementos populares (2007, p. 65).

Com a pretensão de funcionar como entidade de massas, o CPC tinha interesse de instalar-se junto às associações universitárias, camponesas e operárias. O CPC organizou-se em São Paulo, registrando várias apresentações, mas foi em Recife e no Rio de Janeiro que, com mais freqüência e intensidade, apresentou rápidos esquetes sobre assuntos diversos, utilizando caminhões como palco. Os enredos dos espetáculos tinham relação com o dia a dia da população, acontecimentos políticos e episódios históricos. Terminadas as apresentações, os atores falavam, dando voz também aos estudantes, líderes sindicais e ao público, fato que transformava o ato em comício onde surgiam reivindicações, queixas e opiniões (VIEIRA, 2007, p. 65), cumprindo a função de transformar o palco em tribuna de opinião. Essa atuação começou no início da década de 1960, mas o golpe militar colocou a UNE e o CPC na ilegalidade, restando a estes atuar ilegalmente e à margem do sistema, o que de fato aconteceu.

A esse conjunto de mobilizações, que lutava entre outras coisas pela redemocratização, podemos listá-las na categoria dos movimentos populares, obtendo características diferentes de década para década, inclusive na questão do

papel do Estado e a visão que os próprios movimentos possuíam dele, ao que Gohn afirma:

Nos anos 70 até meados dos 80, era um tanto consensual entre os movimentos e as redes de assessorias que se deveria construir um contrapoder popular, uma força popular independente do Estado. Não se tratava de estar de costas para o Estado, (...) nem de frente para o Estado, porque este era visto como inimigo pelos movimentos progressistas (1997, p. 313- 314).

O que acontecia era o fato de um mesmo sujeito atuar em duas frentes, ou seja, estar vinculado ao movimento estudantil ou aparatos de guerrilha e também a grupos de cultura, notadamente o teatro popular. Na carreira do TUOV podemos constatar, senão a participação direta de estudantes ligados às guerrilhas, a proximidade que estes mantinham com o grupo, seja por ligações com seus membros e, principalmente, por causa da temática dos espetáculos, o meio e ambiente de circulação e o próprio caráter de atuação do grupo. Falando do caráter histórico e popular do espetáculo *O Evangelho Segundo Zebedeu* e a preocupação que o aparato repressor do Estado tinha em relação ao grupo, César Vieira lembra que

Sim, sim tinha essa intenção, tanto é que eles foram atrás de uma das meninas do grupo que eles sabiam que participava do grupo... a parte da repressão, não a parte da censura, não... foram atrás dessa moça porque o namorado dela era guerrilheiro (...). Eles foram atrás dela, ela saiu de casa, ela saiu e eles foram até o bairro para ver se encontravam ela (...). E esses... esses soldados, né, que não estavam uniformizados assistiram à peça e ficaram putos com o que viram. (2012, p. 3 e 15)

*O Evangelho Segundo Zebedeu* na verdade é a história de Antônio Conselheiro e do massacre em Canudos, uma peça de oposição que fazia alusão a um líder guerrilheiro negro, montagem que ganhou vários prêmios do teatro profissional (VIEIRA, 2012, p. 7) e que na base da divulgação boca a boca lotava todas as noites de apresentação num circo montado ao lado do prédio do DETRAN, próximo ao Parque do Ibirapuera na cidade de São Paulo. Ainda sobre a

proximidade que o TUOV como representante do teatro popular tinha com pessoas ligadas a movimentos de resistência à ditadura, que atuavam em outra esfera, César Vieira, com seu peculiar bom humor relata que

[...] essa peça de oposição foi muito pouco cortada porque a gente mandou ela com um teor mais religioso e passou... (...) ela era feita quinta, sexta, sábado e domingo... e no boca a boca começou a lotar... e diziam as boas ou más línguas que se tivessem prendido uma noite do público do Olho Vivo tinham prendido a revolução brasileira inteira. O Lamarca teve lá, o Marighela teve lá, o Zé Dirceu, todos esses caras estavam lá. (2012, p. 7-8)

Nessa fala de César Vieira podemos também destacar outro aspecto muito presente na atuação do Estado durante a ditadura: a censura. Novamente citamos Bauer (2012, p. 125) que nos lembra da natureza do Estado no Brasil contemporâneo, ou seja, imbuído de um conjunto de desígnios e ações reacionárias e fascistas para posicionar a censura como mais um dos instrumentos de atuação desse Estado, utilizado para amordaçar as vozes contrárias. Não bastava o cerceamento dos direitos civis, a opressão e intervenção nos sindicatos, a cassação de direitos políticos. A censura implicava problemas à imprensa, aos meios de comunicação, às organizações sociais, enfim, a tudo que se propusesse criar algo que não estivesse em consonância ao regime e que, além disso, invariavelmente implicava aos censurados problemas com o aparato repressor, leia-se polícia e forças armadas.

Acima de todos esses fatores pairava e paira ameaçador, onipresente, arrasador, o longo dedo da censura. Uma censura fria, imperturbável e onipresente. Vigilante e aniquiladora onde surgir um ato de criação. Sufocadora e amordaçante onde se cristalizar um grito de autoria: na imprensa, nos livros, nas artes plásticas, no cinema, no teatro... nas legítimas manifestações populares de arte ou de folclore, nas ruas e nas praças, nas escolas e nas fábricas. (VIEIRA, 2007, p.60)

Se para controlar e reprimir grevistas e o movimento estudantil o Estado utilizou-se da legislação que ele mesmo se encarregou de reformular ao seu gosto e de acordo com seus interesses, criando todo um aparato de repressão, com usuais

prisões arbitrárias, tortura, desaparecimentos e toda ordem de crimes contra os direitos humanos, a censura foi esse instrumento que pretendeu prevenir olhos e ouvidos oficiais de perceber quaisquer manifestações contrárias aos interesses políticos e econômicos da oficialidade – aos quais já abordamos anteriormente – e que se expressavam por meio da cultura com as manifestações artísticas, com os artigos acadêmicos, os editoriais, as reportagens e matérias jornalísticas, a poesia, a música, as artes plásticas, os cultos religiosos, as práticas esportivas e todas as demais dessa ordem.

O caráter antidemocrático e autoritário do Estado contemporâneo brasileiro remonta ao instante inaugural e aos anos seguintes do golpe militar de 1964 (BAUER, 2012, p. 17) que substituiu a cidadania por uma caricatura de participação política e social. Quanto a esse contexto em que a classe trabalhadora está oficialmente desvinculada das benesses do processo econômico e político almejado pelo autoritário Estado desde o instante de seu pretense ingresso na modernidade, Ianni afirma que:

A Revolução Burguesa no Brasil alcançou sucesso no que diz respeito à economia, ao desenvolvimento do capital, da acumulação (...) mas pouco avançou a Revolução Burguesa em termos políticos e culturais, se pensarmos a partir da perspectiva de operários, camponeses e outros setores populares. (1995, p. 150)

Se a cultura dominante de cada época expressa sua visão de mundo (IANNI, 1995, p. 154), ora, qual visão de mundo seria expressa pelos comandantes das forças armadas que promoveram o golpe militar? Essa pergunta nos remete a pensar em outra questão. Qual a cultura da classe dominante composta pelo alto comando militar e pela grande burguesia?

Ao depor João Goulart e seu governo, os militares, entre outras coisas, não concordavam com a visão de mundo e com a cultura que este representava. Sob os já mencionados desígnios populistas iniciados ainda na década de 1930, a visão da classe dominante estava relacionada ao desenvolvimento e à industrialização aliados à urbanização, compreendendo contribuições culturais de Durkheim, Weber e Marx (IANNI, 1995, p. 153) e que teve no campo artístico a influência direta da Semana de Arte Moderna (1922) e dos (não por acaso) modernistas. A participação

da massa trabalhadora e dos movimentos que a representava, via sindicatos e ligas operárias e camponesas, ora reprimidas, ora cooptadas resultaram também manifestações artístico-culturais na música, na dramaturgia, na poesia, além de tentativas no campo da educação popular, como veremos. O citado 'breve período democrático' entre 1945 e 1964 acentua a expressão dessa visão de mundo dos governos populistas que se sucederam no Brasil.

Se ainda não respondemos qual a visão de mundo e cultura que a classe dominante no Estado ditatorial pós-1964 expressa, podemos ao menos vislumbrar aquilo que é rejeitado pelas forças armadas e grande burguesia ao lembrarmos seu afincamento em combater, reprimir, censurar, proibir e cercear expressões que estivessem vinculadas ao governo anterior ou a supostas ameaças comunistas. Além disso, tanto nos âmbitos econômico e político, quanto no cultural, há um norteador: os EUA.

O Estado estava muito mais preocupado com a inserção do Brasil nas condições desejadas pelo imperialismo econômico e político praticado pelos EUA, propagandeando o 'modelo brasileiro de desenvolvimento', que na verdade tornava-o ainda mais dependente, mas alardeava-o como se realmente o governo brasileiro tivesse criado tal modelo de modernidade. Quanto à questão cultural, o alto escalão da oficialidade preferiu centrar forças nos atos de repressão e censura, deixando que os meios de comunicação, alimentados com dinheiro público, aliás, fizessem sua parte na reprodução do ideário norte-americano, como ressalta Bauer sobre o ingresso do Brasil nessa pretendida modernidade, acentuado pelo contexto de ditadura:

[...] o país ingressou na "modernidade ocidental" no que se refere às forças produtivas, das relações de produção, da organização tecnocrática do Estado, da política, cultura e outras formas de hegemonia. Nessas condições, a dependência é operacionalizada pela reprodução do capital financeiro, cuja expressão consciente é a intervenção política do Estado e o exercício da hegemonia no interior do país por parte da oligarquia financeira associada, utilizando-se dos eficientes mecanismos de comunicação e controle social. (2012, p. 59-60)

Em termos de cultura e educação, estes são tempos tão obscuros e sombrios que a própria política e a história dissolvem-se ou esgotam-se no programa econômico, dando-nos ideia de como o país estava subordinado aos interesses meramente capitalistas do imperialismo estadunidense.

O viés economicista do Estado nesse período, subordinado ao imperialismo capitalista, fica evidente, por exemplo, quando observamos a realização de acordos entre Brasil e EUA no campo educacional. O Ministério da Educação e Cultura brasileiro e o estadunidense, nas figuras da United States Agency for International Development (USAID), agência estadunidense para o desenvolvimento internacional e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) realizaram convênio de cooperação, o que segundo Machado (2011, p. 22-23) eram comuns durante a Guerra Fria e podiam ser também analisados pelo viés técnico e dos interesses políticos e econômicos que fundamentavam tais propostas embutidas nestes acordos.

Resultado dessa proposta estatal é que, diferentemente de outros períodos em que a classe dominante se esforça por impor sua própria visão de mundo – pelo desenvolvimento de sua cultura peculiar, pela produção intelectual, artística e política – o governo militar e a grande burguesia se submeterem à hegemonia norte-americana também nesse aspecto, além de combater visceralmente expressões artístico-culturais que classificavam como subversivas. Ianni faz uma precisa análise desse aspecto que aqui compartilhamos:

Durante a ditadura militar, pouco se desenvolveu a cultura do bloco de poder. Manifestou-se bastante, de forma predominante, a economia política do “modelo brasileiro de desenvolvimento”, do “milagre brasileiro”. O discurso do poder foi predominantemente econômico, economicista, tecnocrático, administrativo (1995, p. 154).

Mais à frente, ainda neste capítulo, nos debruçaremos mais demoradamente sobre as questões educacionais e suas propostas pedagógicas do Estado do período. Neste momento acreditamos ter suficientemente demonstrado, nesse aspecto, as sombrias circunstâncias nas quais estavam inseridas a educação e a cultura no Brasil.

Para entendermos ainda melhor o caráter de resistência dos movimentos de cultura popular, podemos analisar com mais atenção os mecanismos de controle do Estado em relação à cultura, notadamente por meio da censura. O Estado tinha o controle social sobre a política, sobre a economia e sobre a produção intelectual e científica, utilizando para isso todo o aparato aqui já citado. No caso das manifestações culturais e das reivindicações estudantis e trabalhistas, a censura era uma forma de repressão à criação artística e intelectual, formas de criação que Trotsky acredita ser um dos caminhos para emancipação do homem enquanto ser histórico-cultural.

A arte é um dos modos com que os homens se orientam no mundo: neste sentido, a herança da arte não se distingue da ciência e da técnica – e não é menos contraditória. Diferente da ciência, todavia, a arte é uma forma de conhecimento do mundo, não como um conjunto de leis, mas como um conjunto de imagens, e ao mesmo tempo um modo de inserir certos sentimentos e estados de ânimo (2000, p. 26).

Com a finalidade de aplacar “estados de ânimo” despertados pelas artes em geral e que pudessem ser conflitantes com a ordem estabelecida pelo Estado, a violenta repressão atingiu com truculência todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares. Intervenções militares aconteceram nos sindicatos e nas universidades, visando à desarticulação e à desmobilização popular, o que influenciou no processo de desaparecimento dos grupos de Educação Popular. Porém, o Estado utilizava também outros instrumentos para combater os resistentes opositores. Segundo Pereira; Pereira (2010, p. 78), com objetivos políticos em silenciar os movimentos de Educação popular, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, movimento que estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 79), em oposição ao modelo pensado por Paulo Freire, que havia participado formalmente do governo deposto de João Goulart, nos Círculos de Cultura que deram origem ao movimento de Educação Popular.

Por outro lado, Vieira menciona a censura e suas diversas vertentes, não se restringindo meramente à repressão aparente propriamente dita, para amordaçar os movimentos de cultura popular com a intenção, conforme citado em Trotsky, de prevenir qualquer possibilidade de inserir no povo 'certos sentimentos e estados de ânimo'.

A primeira forma de censura é a oficial. A que se manifesta através da análise e poder de juízo e decisão sobre o texto e o espetáculo. (...) É obvio que um organismo oficial só vai colaborar com uma montagem que fale a favor dos interesses do sistema ou pelo menos não fale contra ou apenas fale de flores... (...) a seguir vem a auto-censura. A mais profunda, a mais maléfica das censuras. A que todo criador, diante de uma situação de opressão, instintivamente, começa a carregar dentro de si. E além desses tipos temos, ainda no setor do teatro profissional, a censura que é feita pelo produto. (...) É o homem que vai vender teatro como se vende sabonete, refrigerante ou cigarros. (VIEIRA, 2007, p. 60-61)

É fato que, no caso do teatro, outros trabalhos representavam resistência à tentativa de cooptação do mercado, do Estado e da própria cultura de massificação. Chico Buarque de Hollanda, Augusto Boal e Oduvaldo Vianna são exemplos de autores que viviam problemas com a censura e os órgãos de repressão, mas que de certa forma tiveram sua produção veiculada, as peças de teatro desses autores foram encenadas no grande circuito de teatro profissional pelo país, e assimilada por parte de uma classe social que não tinha maiores preocupações com as transformações sociais de cunho popular.

São as apresentações nas periferias, às margens do oficial processo cultural e relegadas às iniciativas dos poucos grupos e movimentos de cultura popular, que demonstram o compromisso artístico, estético e político do TUOV e grupos análogos. Sobre isso, o crítico Oswaldo Mendes comentou

Das experiências que vêm sendo realizadas de um teatro de periferia (urbana e econômica) uma das mais significativas é a do Teatro União e Olho Vivo. Um grupo que se disponha a fazer teatro popular precisa carregar a crença no trabalho em si, com todas as dificuldades de se manter à margem ou apesar dos auxílios e colaborações que recebe. [...] E sua importância está no



quase anonimato com que presta um dos serviços mais urgentes não apenas para o teatro, mas para toda nossa periferia urbana e econômica, propositadamente marginalizada do processo cultural.<sup>14</sup>

Nesse contexto histórico, é necessário atentar para a importância do trabalho molecular dos grupos amadores de teatro. Os Movimentos de Cultura Popular, sua proposta e prática de construção democrática da sociedade formam um todo, ele mesmo como uma molécula pertencente a um organismo que atua em outras frentes, como os movimentos políticos vanguardistas e as guerrilhas. É nesse cenário que o TUOV está inserido, na transformação da sociedade por meio da proposta cultural.

Vimos até aqui que o Estado na ditadura civil-militar mais se preocupou em cercear os Movimentos de Cultura Popular, centrando seus esforços nos âmbitos político, técnico e econômico. Acontece que a população a que grupos como o TUOV chegavam, estava alijada de todos esses aspectos, sem acesso à maior parte das benesses produzidas por esse Estado, estava quase que totalmente marginalizada, inclusive no aspecto cultural. Eram mesmo consideradas populações, no sentido mesquinho do termo, ou seja, sem ser considerada uma unidade, como povo, este sim com característica de coletividade ao participar ativamente dos benefícios da estrutura social de um país, conforme Ianni nos explica tão brilhantemente:

A metamorfose da população em povo é também um processo cultural, além das implicações sociais, políticas e econômicas. As diversidades raciais, religiosas, regionais, bem como a condição de alfabetizado ou analfabeto, trabalhador braçal ou especializado, rural ou urbano, homem ou mulher, são várias as determinações constituídas pela cultura que obstam ou dificultam a formação do povo entendido como uma coletividade de cidadãos (1995, p.150).

A proposta do teatro popular, neste trabalho representado pelo TUOV, em dar voz ao público, em se apresentar nas longínquas periferias, contrapõe-se ao modelo

---

<sup>14</sup> MENDES, Oswaldo. Comentário publicado no Jornal Última Hora, 14 jun. 1977, apud VIEIRA, César. Em busca de um teatro popular. São Paulo: TUOV–Unesco, 1977. p.190.

adotado pelo Estado, ou seja, a repressão, a censura e adoção de outras prioridades – políticas, econômicas e culturais – muito distantes dos anseios e necessidades da classe trabalhadora.

## **2.2 Políticas públicas de educação no Brasil: pedagogia do pretense monólogo**

No capítulo inicial deste trabalho, realizamos análise da conjuntura mundial para que contextualizássemos, a partir daí, quais eram as condições políticas, econômicas, sociais e culturais nas quais estavam imersos os movimentos e atores sociais que pretendíamos pesquisar.

Verificamos, principalmente quando observamos mais atentamente o contexto do Brasil anterior ao golpe de 1964, que a chamada Revolução de 1930 com a chegada de Getúlio Vargas à presidência da república, foi um acontecimento marcante porque, entre outras coisas, rompeu com o modelo político-econômico ruralista anterior (política do Café com Leite) e vislumbrou fazer com que o país ingressasse na modernidade, ou seja, se industrializasse (IANNI, 1992, p. 150).

Esse processo de transformações políticas e econômicas incluiu também mudanças no pensamento sobre a educação e as práticas pedagógicas. Os sistemas educacionais e as escolas passaram a vivenciar e refletir algumas ações que pretendiam dar vazão às tais mudanças, pois foram importantes e por meio dos quais a classe dominante, via Estado, tentava difundir sua visão de mundo. Saviani (2009, p. 28) afirma que a escola formal, subordinada às políticas educacionais, reproduz determinadas condições que ocorrem nas diversas esferas econômica, ideológica, cultural e técnica, o que nos auxilia na compreensão de que as transformações ocorridas pós-revolução alteraram também o pensamento educacional no Brasil.

As condições materiais como se organiza o Estado e a visão de mundo da classe dominante condicionam toda a estrutura social, embora não a determine. Ao longo desse tópico pretendemos demonstrar que o Estado brasileiro orientou – e assim continua – suas diretrizes educacionais fundamentado nas premissas do

capitalismo e dos interesses da burguesia, mesmo quando o que se refletia nas diversas legislações pudesse ser entendido como a expressão dos anseios populares, caso da escolarização universal, gratuita e obrigatória como responsabilidade desse Estado.

Sob essa perspectiva e tendo como marco de análise a revolução burguesa brasileira (HILSDORF, 2003, p. 92), tomamos emprestada a análise de Saviani que de forma ampla, nesse momento, nos auxilia na compreensão da articulação entre poder econômico e político, além de suas implicações nas diversas esferas sociais, entre as quais a educação, que ao longo desse tópico pretendemos abordar.

Na sociedade moderna (modo de produção capitalista) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza), a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário é uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor-de-troca cuja mais-valia é incorporada ao capital que se amplia insaciavelmente. Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. (SAVIANI, 2004, p. 2)

Quando falamos de educação e mais especificamente educação pública no Brasil, necessariamente também temos de observar como o Estado se posicionou em relação a isso para podermos entender o pensamento da classe dominante, para assim compreendermos os desafios e embates que a classe trabalhadora teria que enfrentar. Freitas; Biccas afirmam que:

A história da educação pública no Brasil é também a história dos processos sociais que deram vida às conciliações e, conseqüentemente, legitimaram o lugar do Estado na configuração de leis, depois na configuração de diretrizes e, de forma contínua, na concentração de responsabilidade governamental sobre os parâmetros para a organização de todos os aspectos da vida escolar brasileira, independentemente da natureza pública ou particular de cada estabelecimento de ensino. Trata-se de uma crônica que abrange todo o século XX e que tem no seu bojo, a própria crônica das transformações dos fundamentos políticos e culturais da escola republicana. (2009, p. 105)

Parte considerável da historiografia brasileira vincula a educação de massas à política desenvolvimentista característica da década de 1950, mas como frisam Freitas; Biccas (2009, p. 107), os vínculos entre educação e desenvolvimento remontam à década de 1930, com o Estado centralizando ações no campo da educação, da legislação trabalhista e de reordenações orçamentárias incentivando a industrialização.

À medida que o tempo avançava, o governo “provisório” de Getúlio Vargas tomava características de autoritarismo, inclusive repercutindo no campo educacional, expressa na escolha de Gustavo Capanema para ministro da educação em 1934, personagem que primou pela predisposição na articulação política no sentido de conduzir ao centralismo político para depois com esse centralismo conduzir (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 110).

A escola, subordinada às políticas educacionais, é uma das instituições cuja finalidade seja reproduzir a ordem social vigente, mais que a escola, a própria educação, entendendo-a de forma mais ampla e sistemática. Saviani (2009, p. 28) ao analisar teorias pedagógicas constata que uma importante contribuição demonstrada pelas teorias crítico-reprodutivistas é o fato de a escola ser determinada socialmente pelas condições nela produzidas.

O Estado, por meio de sua estrutura política, e assentado em bases econômicas se articula para por em prática sua ideologia, para isso utiliza seus representantes na construção do arcabouço legal, o que se expressa, por exemplo, na legislação e nos sistemas formais de ensino.

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. (ROMANELLI, 1988, p. 29)

A modernização capitalista brasileira nos anos 1930, ao possibilitar a expansão de novas camadas sociais e de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, ao ampliar o mercado de trabalho e o mercado consumidor fez com que os citados 'objetivos verbalizados' passassem a englobar essa 'nova demanda', para utilizarmos aqui uma expressão tipicamente liberal. Principalmente no início da chamada Era Vargas, já incorporando aqui os componentes de autoritarismo e nacionalismo vistos como marcas do Estado Novo [1937-1945] (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 107), o contexto é o de intenso conflito entre interesses: a expansão das forças produtivas assentadas na industrialização e na urbanização, o tradicionalismo dos agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e o 'americanismo' da burguesia urbana (HILSDORF, 2003, p. 91).

A educação escolar aparece como amálgama social, propulsora do progresso e instrumento para a reconstrução nacional, considerada instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto para uma ampla parcela da população que almejava uma colocação nesse processo.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a afirmar que a União tem competência "privativa" para traçar diretrizes sobre a educação nacional (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 105) e a partir desse momento o governo federal atua sempre no sentido de acentuar a própria autonomia nesse quesito em relação aos governos estaduais e municipais. Diante desse quadro de grande embate em todos os níveis relacionados à educação, é inevitável que as discussões em torno dos modelos educacionais também se acentuassem, com grande destaque para o liberalismo que

se fez presente nas políticas educacionais a partir de então (HILSDORF, 2003, p. 79).

Grande parte da historiografia da educação brasileira analisa o processo de educação de massa como um fenômeno típico do desenvolvimentismo iniciado na década de 1950, mas Freitas; Biccas (2009, p. 107-108) afirmam que tal processo já estava em andamento na década de 1930, a revolução burguesa brasileira já pensando no desenvolvimento e na utilização de contingentes cada vez maiores de mão de obra que envolvesse trabalhadores com recursos técnicos mais elaborados, daí a importância de se pensar na educação nesse sentido e finalidade. Conforme analisa Romanelli (1988, p. 68), o processo revolucionário promovido pela burguesia rompeu com a velha ordem e com seu equilíbrio, trazendo para a pauta das reivindicações sociais as necessidades das novas camadas e a educação escolar tornou-se emergencial e prioritária. Ainda quanto a isso, Hilsdorf nos auxilia a entender esse processo de ruptura que nos parece fundamental seu entendimento

Com essa composição a Revolução de outubro de 1930 somente pôde sair vitoriosa a partir de acordos entre todas as tendências, os quais, sem grandes rupturas, garantiram a alteração desejada: a substituição do antigo poder oligárquico, baseado na força do Estado (mais aparente) e nas forças locais (mais real) pelo novo poder oligárquico, ostensivamente centralizado e menos dependente das forças locais. Esse Estado revolucionário é, assim, um “Estado de Compromisso”, como diz Francisco Weffort, comprometido com as diferentes forças sociais, sem que nenhuma delas assuma o controle das forças políticas. Na estrutura de poder, segundo B. Fausto, ‘descem’ os oligarcas tradicionais e ‘sobem’ os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, depois, os industriais: isso significa que a Revolução de 30 criou o poder da burguesia industrial, e não que esta foi produto dos industriais. (2003, p. 93)

Tendo seus interesses econômicos representados no Estado, a classe dominante organiza-se para disseminar sua ideologia nos diversos âmbitos sociais. Nos sistemas educacionais agem por meio da legislação e das reformas educacionais. Já no início do Governo Provisório de Vargas, em abril de 1931, o

ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, decreta o retorno do ensino religioso facultativo nas escolas públicas

[...] embasado no princípio da encíclica papal *Divini Illius Magistri*, de 1929, de direitos da Igreja anteriores aos direitos do Estado em matéria educacional (opondo-se, portanto, aos liberais, que reivindicavam o direito do Estado de ministrar ensino obrigatório em escolas públicas e leigas). (HILSDORF, 2003, p. 94)

Relacionando educação e saúde pública da nomenclatura do ministério que ocupava, Francisco Campos impõe um decreto tornando a Educação Física obrigatória no ensino secundário. Essa medida tinha intenções além do âmbito pedagógico em si, conforme nos alerta Machado (2011, p. 20) que a relaciona à inculcação de valores nacionalistas nos estudantes, à disseminação de hábitos eugênicos voltados a purificação racial e ao desenvolvimento de uma postura estudantil de combate aos inimigos da pátria, relacionada à segurança nacional.

Essas contradições e embates entre interesses liberais, católicos e nacionalistas se dão em meio às crescentes pressões populares por acesso à educação escolar, o que podemos entender ser ponto de acordo entre todos (ROMANELLI, 1988, p. 61), restando a nada simples tarefa de entendimento sobre que tipo de educação oferecer. A reforma educacional de Campos realizou-se por meio de decretos: criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário, organizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário e o comercial e regulamentou a profissão de contador.

Em 1932 pelo decreto n. 19.890 (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 66) consolidou-se as disposições sobre a organização do ensino secundário, ação planejada em nível nacional, mas omitiu-se totalmente em relação à educação primária. A Associação Brasileira de Educação (ABE) desempenhou papel significativo por meio das várias conferências que realizou. Na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, Getúlio Vargas, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 35). Os vários grupos continuavam a promover intensos embates no meio educacional. Ainda em 1932 um grupo de educadores, liderado por Fernando Azevedo, elabora o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova, ao qual Saviani (2004, p. 33) entende como um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública.

O Manifesto destaca a necessidade de construção de um programa educacional de âmbito nacional, de ensino laico, gratuito, obrigatório, de co-educação e de unicidade da escola, o que provocou o rompimento entre o grupo de renovadores e o grupo católico, que decidiu se retirar da ABE e fundar, em 1933, sua própria associação, materializada na Conferência Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2004, p.34-35). O Manifesto é considerado um divisor de águas na história da educação brasileira (HILSDORF, 2003, p. 79) ao separar a mentalidade tradicional e velha da nova e progressista.

A Escola Nova, por meio do seu discurso pedagógico, expressa os valores liberais, sendo um movimento de renovação escolar desenvolvido em vários países e que chegou ao Brasil na década de 1920, fruto das mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista e, segundo seus defensores, como necessidade de renovação da escola. Saviani faz uma interessante análise sobre a propagação da pedagogia da *nova escola* e nos indica que,

[...] a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (1985, p. 14)

Segundo Hilsdorf (2003, p. 97) o Manifesto dos Pioneiros da Educação proporcionou ao grupo de renovadores liberais apresentarem a sua posição programática, embasada no pensamento pedagógico de Durkheim e Dewey,



definindo uma política articulada de educação nacional e desenhando um projeto de escola para o conjunto da sociedade brasileira, posições que influenciaram o texto constitucional de 1934. Sobre a importância do Manifesto nessas condições, Saviani analisa que,

As diretrizes e posições firmadas no Manifesto fizeram-se sentir nos debates da Constituinte de 1933-1934, influenciando o texto da Constituição de 1934, cujo art.150, alínea “a”, estabeleceu como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. A mesma Constituição de 1934 consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação. (2004, p.35)

No ano de 1934, o ministro Francisco Campos é substituído por Gustavo Capanema, mas o processo de reforma educacional teve continuidade. Já no Estado Novo, em 1942, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, Capanema implementa sua reforma ao abranger os ensinos industriais e secundário, comercial, normal, primário e agrícola. Surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 121).

O curso secundário é reestruturado e passa a ser constituído do ginásio de quatro anos e o colegial de três anos, este último dividindo-se em clássico e científico sendo o currículo do primeiro de humanidades. A Lei Orgânica do ensino profissional cria dois tipos de ensino: um pelo sistema oficial e outro mantido pelas empresas (SENAI e SENAC). Os cursos mantidos pelas empresas atendem alunos de baixa renda que visam profissionalização. As escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferem os cursos de formação, desprezando os profissionalizantes (ARANHA, 1989, p. 248). Por esse aspecto podemos entender que ocorre a manutenção do sistema dual de ensino (ensino humanista para a elite e ensino profissionalizante para as classes trabalhadoras), o que evidentemente transformava

o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 1988, p. 169).

As reformas educacionais na Era Vargas não se configuraram como um plano nacional de educação, como defendido pelos escolanovistas. Somente em 1946, no Governo Dutra, a Constituição Federal determinou que a União deveria ter a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional possibilitando, portanto, em 1961, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61).

A expansão do acesso à escola ocorrida na Era Vargas manteve a mesma estrutura anterior no sistema educacional. As pressões de demanda provocada pela pressão social não criou, todavia, condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura da escola a mesma do antigo regime (ROMANELLI, 1988, p. 68), além disso, tais mudanças foram insuficientes ao não atenderem o país como um todo. O modelo dual de educação, com formação acadêmica por meio do ensino médio secundário atendendo as camadas médias de um lado e do outro o ensino profissional, preparando alunos de baixa renda para ocupações nos setores modernos da economia. Enquanto Romanelli (1988, p. 62) evidencia que entre 1935 e 1950, o ensino médio secundário evoluiu sua matrícula em 333%, o ensino profissional evoluiu apenas em 142% e em 1950, 50% dos jovens com 15 anos ou mais eram analfabetos, Freitas; Biccas afirmam que ao final da Era Vargas

O Brasil oficializou a existência de uma modalidade de educação para alunos pobres: a educação profissional. A combinação entre as ações próprias às responsabilidades privativas da União em termos educacionais e as ações próprias às circunstâncias regionais, confirmou não somente que o ensino secundário e o superior eram reservados às “mentes condutoras”. Em muitos aspectos, a própria escolarização pública, em todos os níveis, ainda que em processo de expansão, parecia inóspita à maioria das crianças e jovens brasileiros. (2009, p. 127)

O fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com a vitória das Forças Aliadas, capitaneadas pelos EUA, sobre as forças nazi-fascistas repercutiu na política brasileira, não por acaso, no mesmo ano findou-se também o regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas foi deposto, iniciou-se a

primeira fase de democratização do país (CUNHA, 1995, p. 19) e de mobilizações nacionais que deram ênfase ao movimento pela educação de massa (PEREIRA, 1999, p. 15), um modo de adaptar o progresso social e econômico aos desfavorecidos do mundo moderno.

A noite do Estado Novo chegava ao fim, após silenciar experiências democráticas na área da educação, também deixava um legado para o período pós Segunda Guerra: a padronização, a gramática da ação autoritária e a elitização, consolidadas naqueles anos sombrios, aparecerão muitas vezes, mesmo quando o povo ampliou sua participação e presença na escola. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 128)

A posição do Brasil como importante país da América Latina fez com que a política e a economia estivessem sob constante pressão dos EUA e de seu projeto imperialista. O avanço capitalista rumo aos países periféricos encontrou no Brasil uma forma peculiar de desenvolvimento, onde a entrada de capitais externos era discutida como opção para acelerar o seu desenvolvimento (BAUER, 2012, p. 55), mas burguesia brasileira estava dividida entre os que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e os partidários da participação e comando do processo de industrialização brasileira dos capitais estrangeiros.

Nesse contexto e diante do processo de redemocratização do país, consubstancia-se a adoção de uma nova Constituição em 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados (ROMANELLI, 1988, p. 169-170) e – o que nesse momento tem nosso maior interesse – estabelecia que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A proposta de Leis de Diretrizes e Bases (LDB) foi encaminhada ao Congresso, tendo um período de treze anos de tramitação sob acaloradas discussões entre os educadores progressistas defensores da escola pública e os conservadores que eram partidários da defesa de privilégios à escola, estes últimos amplamente privilegiados na Constituição de 1937 (SAVIANI, 2004, p. 11), discussões que retomavam também o debate iniciado na década de 1920. Segundo Hilsdorf, nesse contexto

[...] os debates na Assembléia Constituinte de 1946 foram pautados segundo os alinhamentos **ideológicos** mais amplos concernentes aos direitos da Igreja e do Estado

sobre a educação – revestido de disputas em torno do ensino público *versus* o ensino privado –, configurando-se como “momento de luta entre os pioneiros e os católicos”. Simultaneamente postergavam-se para a futura etapa da aprovação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as principais definições da **política** educacional nacional. Essa espera duraria quinze anos [grifos do autor]. (2003, p. 109-110)

O período pós-Segunda Guerra Mundial insere o Brasil na lógica capitalista e do imperialismo estadunidense da Guerra Fria; o *boom* desenvolvimentista iniciado nesse período e incentivado com o ingresso do capital financeiro internacional (BAUER, 2012, p. 55) faz com que a industrialização e a urbanização tomem ritmo acelerado no país. Houve também a modernização da produção na área rural, o que contribuiu para intensificar a migração da população rural para os centros urbanos, de tal forma, que a população urbana do país ultrapassou a rural em número na década de 1960, movimento que acentuou ainda mais o já alto nível de desigualdades sociais, motivando movimentos de luta por reformas de base que reduzissem as grandes diferenças de condições de vida entre as classes sociais (CUNHA, 1995, p. 32). Desse modo estavam colocadas em evidência todas as condições da sociedade moderna capitalista: industrialização, urbanização e o predomínio econômico e político da burguesia sobre as demais classes.

A década de 1950 começava com uma das grandes contradições dessa pretensa sociedade moderna brasileira; a expressiva taxa de 50% de analfabetismo no país (HILSDORF, 2003, p. 110). Alguns diagnósticos políticos colocavam em dúvida a possibilidade de industrialização do país tendo neste patamar os níveis educacionais (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 139) frente à ênfase no desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade. Esse contexto não passou despercebido pelo Estado e o que se viu foi a inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2004, p. 20), característica que ficaria ainda mais definida nas décadas seguintes.

Foram duros e intrincados os embates políticos e ideológicos que fundamentaram a tramitação legislativa do projeto da LDB, iniciado em 1948 – ‘engavetado’ antes de 1950 – e que atravessou a década seguinte. Envolvidos

nessa contenda e trabalhando na representação de seus grupos de interesse Hilsdorf destaca que:

[...] a questão da LDB somente foi agitada nos meados da década seguinte, quando um deputado da UDN, Carlos Lacerda, apresenta por três vezes, em 1955, 1958 e 1959, substitutivos de orientação **privatista**: defendendo o pressuposto da primazia do direito da **família** – e não do Estado, como diziam os liberais – de educar seus filhos; e, colocando o financiamento das escolas privadas **pelo** poder público, para que se tornassem gratuitas às famílias, esses textos deslocavam a discussão para o terreno da disputa ensino público x ensino privado. O projeto Lacerda atendia aos interesses comerciais da iniciativa privada organizada empresarialmente e aos ideológicos da Igreja Católica e provocou a reação imediata de educadores e intelectuais, que, superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira “Campanha de Defesa da Escola Pública” cujo espírito pode ser sintetizado na palavra de ordem lançada pela UNE, na época: “Mais verbas públicas para a educação pública”. Esse movimento foi liderado pelos educadores da “geração dos pioneiros” e outros intelectuais, professores, estudantes e lideranças sindicais da época, tendo como centro irradiador a USP, congregando-se, dentre eles: Florestan Fernandes, J.E.R. Villalobos, Roque S.M. de Barros, Fernando Henrique Cardoso, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, M. Brejon, Laerte R. de Carvalho e outros [grifos do autor]. (2003, p. 110-111)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada pelo presidente João Goulart pela Lei 4024, em 20 de dezembro de 1961, na análise de Romanelli (1988, p. 180) propõe fins genéricos da educação universalmente adotados e que se aplicam a qualquer realidade, incontestáveis em termos axiológicos, mas pouco objetivos e práticos. As pressões da Campanha em Defesa da Escola Pública impediram que o substitutivo proposto por Lacerda fosse integralmente aprovado, mas ficaram evidentes os limites do liberalismo democrático que inspirava a nova lei (HILSDORF, 2003, p. 111), além de frustrar expectativas dos grupos mais progressistas que esperavam avanços na legislação educacional, no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares.

Esses grupos progressistas, já na década de 1950, por meio de alguns educadores iniciaram o debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

questionando se ela era apenas uma transmissora de conteúdos ou uma possibilidade de difusão de idéias (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 75), via-se ali a possibilidade de formação de pessoas críticas. Os Centros de Cultura Popular (CPC), criados pela UNE em 1961, O Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, criado em 1948, o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961 e o Método de Alfabetização de 40 horas, de Paulo Freire foram iniciativas inovadoras (HILSDORF, 2003, p. 111) à margem do empenho oficial e que atendiam as reivindicações populares. Refletindo a característica desse período populista do Estado brasileiro e frente às preocupações educacionais dos movimentos populares, Pereira entende que:

Além da preocupação com o método de ensino, os educadores refletiam sobre a questão da quantidade x qualidade, sabia-se na necessidade da ampliação do número de vagas, porém só a expansão quantitativa não era suficiente. Era necessária a melhoria da qualidade, juntamente com o aumento da quantidade, principalmente no que se refere à questão de formação geral, buscava-se a da construção de uma prática pedagógica que servisse às necessidades dos adultos analfabeto ao mesmo tempo em que contribuísse para sua conscientização. (1999, p. 17)

Os anos iniciais da década de 1960 são marcados pelos intensos embates entre as forças sociais, sobretudo aquelas que se faziam representadas na estrutura estatal. As questões educacionais obviamente não passariam ao largo desse contexto. O longo e custoso processo de tramitação para que fosse aprovada a Lei 4024/61 demonstra isso. Os movimentos de educação popular, no campo educacional, e as pressões sociais pelas reformas de base eram elementos estranhos ao alinhamento político e ideológico com os EUA e conforme desejado por parte significativa da burguesia brasileira. Segundo Bauer (2012, p. 123), o modelo populista de “Estado protetor” estava em crise, o desenvolvimentismo formara a burguesia industrial assentada nos investimentos dos monopólios capitalistas estrangeiros. Sobre os elementos da crise do modelo populista, suas contradições e o movimento golpista que o derrubou, iniciando o período de ditadura civil-militar no Brasil, tomamos emprestada novamente a precisa análise de Bauer:

O caráter fictício, praticamente inalterado, da universalidade do voto circunscrevia a função dos partidos burgueses e oligárquicos à mera distribuição de postos no aparelho de Estado. E os sindicatos, admitidos apenas como órgãos oficiais, ficaram aprisionados à condição de mais um ramo da máquina estatal. Já que era impossível barrar o impulso do crescente proletariado à unidade e à organização, que, então se institucionalizasse uma estrutura sindical no interior do próprio aparelho de Estado e de acordo com a ideologia do “Estado protetor”, amplamente difundido e acatado. Desse modo, a burguesia industrial esperava como de fato ocorreu dispor de uma base social para enfrentar vantajosamente as disputas internas com a oligarquia latifundiária, sua aliada conjuntural. Criava-se o movimento sindical de Estado e, com ele, a dominação burguesa no Brasil incorporava um novo componente: a cooptação dos “de baixo” como forma decisiva de concretização da hegemonia. Por via antidemocrática, compensava-se a ausência de uma expansão da sociedade civil em relativa harmonia com a sociedade política. Ocorreu que, ao promover, a partir “do alto”, o desenvolvimento das relações de produção capitalistas, o Estado subordinou a si o desenvolvimento de toda superestrutura. No entanto, a integração dos setores populares à política por dentro do Estado, se por um lado reduziu as possibilidades de constituição da classe operária enquanto classe politicamente autônoma, por outro, acabou condicionando o fim da própria “república populista”. O desenvolvimento do proletariado e da sua luta de classe terminou por transformar-se num fator de crise da dominação burguesa. O grande movimento de massas pelas chamadas “reformas de base”, durante o governo Goulart, envolvendo numa luta única o proletariado, o campesinato e a pequena burguesia urbana, assinalou o momento final dessa crise. A classe operária peremptoriamente submetida à hegemonia burguesa pela via do populismo estava impotente para dirigir e tornar vitorioso aquele movimento. Aproveitando-se disso, a burguesia, que só tinha interesse em derrubá-lo, o fez derrubando o próprio governo, com o que deu cabo à sua já imprestável república populista. (2012, p. 123-124)

A fragilidade orgânica a que se refere Bauer quando trata da capacidade de autonomia dos movimentos populares encontra expressão, ainda que em outro âmbito – o educacional – na desarticulação dos movimentos de educação popular por conta da repressão aos seus líderes (PEREIRA, 1999, p. 23), a maior parte

destes grupos foi destruída, seus integrantes foram reprimidos, perseguidos e/ou presos, sem que conseguissem manter-se em atividade sem suas lideranças. Os dois primeiros anos da ditadura, em relação à educação, se não podemos falar de total omissão, foram de pouca atenção por parte do Estado (ROMANELLI, 1988, p. 196) mais preocupado com as bases econômicas. Somente em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), contrapondo-se e com restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 78) expoente dos movimentos de educação popular. O MOBREAL tinha outra concepção de educação, onde a consciência crítica ou a participação social por meio da educação não tinham vez, a sociedade assistiu mais uma vez a mistificação da educação tratada como estratégica possibilidade de mobilidade social (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 247).

O período entre 1964 e 1968, corresponde, segundo Romanelli (1988, p. 196) ao momento de implantação do regime e das políticas de recuperação econômica – e claro, da repressão – o que de fato aconteceu, aumentando a demanda social pela educação. A mesma autora cita esse momento como o período dos “Acordos MEC-USAID”, que já num segundo momento, influenciaram o governo na adoção de medidas que adequasse o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil.

A USAID fez convênios com o MEC abrangendo os diversos níveis de ensino. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram assinados doze acordos que sugeriam interferências nos ensinos primário, médio e superior, bem como treinamentos e orientação educacional para técnicos rurais, influências no Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), dentre outros. (MACHADO, 2011, p. 34)

Com a criação da Comissão Meira Mattos, o governo pretendia, entre outras coisas, modernizar a universidade brasileira, intenção que se concretizou com a chamada Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68), na verdade, muito mais como resposta à radicalização do movimento estudantil (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 265) que antes havia projetado essa reforma como se fosse ela uma das “reformas de base”. Machado relata que:



Um dos objetivos da Lei 5540/68, que materializou muito do que estava nos acordos MEC/USAID, foi, em nome de maiores eficiência e produtividade, a eliminação da ociosidade, tanto do espaço, quanto do professor. A eliminação dos espaços de reflexão coletiva de estudantes e professores dificultaria sobremaneira a organização e a mobilização de pessoas ligadas à universidade, eliminando conseqüentemente, alguns focos de agitação e contestação do regime. (2011, p. 38-39)

Poderíamos empreender aqui observações sobre análises de autores empenhados nos aspectos legais ou pedagógicos da LDB 4024/61, da Reforma Universitária 5540/68, dos acordos MEC-USAID e da Lei 5692/71, mas ao entendermos quais as principais preocupações do Estado nesse contexto, veremos que a educação tomou um caráter utilitário, pragmático e tecnicista. Por isso, tal arcabouço legal direcionado ao sistema educacional teve a função de dar sentido objetivo e prático a estrutura geral de dominação estatal sob os auspícios da ditadura civil-militar (ROMANELLI, 1988, p. 197) que, além disso, vislumbrava tal sistema educacional sob a ótica dos administradores de empresas, com uma concepção pedagógica produtivista vinculada diretamente ao sucesso ou fracasso econômico das nações (MACHADO, 2011, p. 35).

Para finalizarmos esse tópico, vamos nos deter em duas possibilidades de análise das reformas educacionais de 1968 e 1971, fazendo-nos valer do auxílio de autores críticos a elas.

A primeira possibilidade de análise refere-se às diretrizes políticas que essas reformas tomaram, quando pretendem submeter o sistema educacional à predominância econômica da organização do Estado, o que Saviani (apud in HILSDORF, 2003, p. 125) chama de linha tecnicista das reformas (Leis 5540/68 e 5692/71) em relação à linha liberal da Lei 4024/61.

Quando se referem à Lei 5692/71 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, Freitas; Biccas (2009, p. 273) a entendem como a arte de produzir desertos por causa do crescente, contínuo e poderoso processo de “desumanização” das relações sociais no interior das relações educacionais. Novamente tomando o auxílio da leitura que Hilsdorf faz da análise de Saviani, expomos as principais características comparativas entre as leis.

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Lei n° 4024/61           | Leis n° 5540/68 e 5692/71  |
| <b>linha liberal</b>     | <b>linha tecnicista</b>  |
| autonomia do indivíduo   | adaptação à sociedade  |
| qualidade                | quantidade   |
| cultura geral            | cultura profissional   |
| ênfase nos fins (ideais) | ênfase nos meios (metodologia do tipo microensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, teleensino, ensino programado, ensino a distância e outros) |

Quadro 1 - (Saviani apud in HILSDORF, 2003, p. 125)

Com muitas influências dos acordos e convênios firmados com a USAID, o modelo de ensino brasileiro deveria se adequar ao norte-americano, os governos tinham como objetivo fixar, nos jovens e na elite instruída e formadora de opinião, valores liberais e consagrá-los ideologicamente como verdadeiros em última instância. Tornando-se hegemônica sob a forma de pedagogia tecnicista, essa concepção buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (SAVIANI, 2010, p. 382).

Esse primeiro aspecto das reformas educacionais, por nós destacado, tem como característica seu caráter antidemocrático, embora os ufanistas propagandassem índices favoráveis de maior acesso à escolarização (FREITAS; BICCAS, 2009, p 286), o que se produziu foi uma grande defasagem de vagas escolares em todos os níveis e o retrocesso na qualidade frente à ênfase na quantidade e no projeto de educação como apêndice do modelo econômico (HILSDORF, 2003, p. 125), isolando a educação dos contextos social e político. As palavras de Romanelli sintetizam e nos ajudam a concluir esse primeiro aspecto.

Destacamos, na primeira fase, a expansão da demanda social da educação e suas bases sociais e econômicas, a

expansão do ensino, que se seguiu a ela, e a criação de mecanismos para levantar recursos para essa expansão, como, por exemplo, a instituição do salário-educação. Como o Governo assumiu o papel de acumulador de capital para promover a expansão econômica, essa fase vai caracterizar-se por uma expansão no ensino que, embora grande, teve de ser contida dentro de certos limites, a fim de não comprometer a política econômica adotada. Daí por que a oferta, apesar de ter crescido, ficou aquém da demanda. Essa defasagem teve seu ponto alto no acúmulo insustentável dos “excedentes”, candidatos ao ensino superior que, embora aprovados nos exames vestibulares, não lograram classificação para as vagas oferecidas naquele nível. (1988, p. 196-197)

Também citamos que os movimentos populares de educação foram os primeiros a receber a atenção vigiadora e punitiva do Estado: repressão, prisão e aniquilamento, como nos alerta Bauer (2012, p. 32) o Estado burguês no Brasil durante a ditadura civil-militar especializou-se nas ações de controle interno, que se expressou na doutrina de “segurança nacional” e no mote de que o “pior inimigo é o inimigo interno”. Desse modo, diminuía as possibilidades das pedagogias alternativas àquela proposta oficialmente, daí a importância de outros movimentos populares, que não aqueles ligados diretamente à educação, – os de cultura: teatro, por exemplo – de continuar em atividade de resistência ao modelo político e ideológico ao Estado, o que certamente se expressariam nos âmbitos cultural, artístico e educacional.

Os acordos MEC-USAID cobriam todos os níveis da educação nacional e a articulação entre eles, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (PEREIRA, 1999, p. 24). Além disso, possibilitou a difusão de teorias pedagógicas que contribuíssem na obtenção de resultados de interesse do país assistente em detrimento do país assistido (HILSDORF, 2003, p. 124). É o caso da Teoria do Capital Humano aplicada à educação: importada dos EUA como diretriz de política social para países em desenvolvimento – ancorada na relação entre escolaridade e renda e à idéia de que o planejamento educacional deve estar vinculado ao mercado (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 275).

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento

que redundam em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e o conhecimento obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. (ROMANELLI, 1988, p. 123)

Procurando aprofundar esse ponto de vista e partindo, sobretudo, dos escritos do jovem Marx, mas recorrendo extensamente à sua obra madura, como *O Capital*, Lukács desenvolve e consolida uma reflexão que faz repousar sobre o trabalho a própria humanização da humanidade, base do processo por meio do qual seres de uma certa espécie convertem-se em seres humanos, sociais. Sua ontologia do ser social assinala um salto ontológico na constituição da própria espécie, ruptura essencial que conserva as características biológicas compartilhadas com as demais espécies naturais, porém da qual resulta uma nova espécie, com características qualitativamente novas, todas elas plenamente sociais – linguagem, socialização, consciência, divisão do trabalho etc. (LUKÁCS, 2004).

Atribuindo a Engels o mérito de elevar o trabalho ao centro do processo de humanização do homem, Lukács desenvolveu extensa e profundamente a importância de tal centralidade, sobretudo através da posição teleológica (causalidade posta) realizada por meio do trabalho. Recusando liminarmente modelizações mecânicas, afirma que “o trabalho pode servir de modelo para a compreensão das demais posições teleológicas sociais, já que o trabalho, de acordo com seu ser, é a forma originária de todas essas posições” (LUKÁCS, 2004, p. 62).

Desse ponto de vista, a atividade criativa, criadora e autotransformadora, da qual o trabalho é a protoforma, caracteriza a humanidade no seu sentido mais pleno. Em outros termos, as demais atividades dele derivadas – e para as quais o trabalho segue sendo a protoforma –, como a ciência e a arte, por exemplo, são seus desdobramentos intrínsecos, e não extrínsecos.

Em qualquer sociedade de classes, ocorre uma dupla divisão social hierárquica do trabalho – horizontal e vertical – que corresponde a um agenciamento especial da vida social, uma forma específica de distribuição dos seres singulares e

de suas atribuições. Essa divisão impõe uma cooperação falseada e, com isso, todos os seres singulares se veem fadados a perder parcela de si mesmos.

Do ponto de vista pedagógico, a consolidação do tecnicismo no sistema escolar brasileiro, segundo Saviani (2010, p. 383), leva à conclusão de que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. Quando os programas de ajuda internacional, por meio de agências como a USAID, promove a divulgação de metodologias de pesquisa mais avançadas, segundo analisa Hilsdorf (2003, p. 124) tende a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade assistida e a aumentar a introdução de técnicas de ensino modernizantes, supervalorizando as áreas tecnológicas em seus conteúdos.

Ao investigar os elementos constitutivos da pedagogia tecnicista e seu caráter racionalista e organizacional, – fundamentados na Teoria do Capital Humano – Saviani (2010, p. 82) entende que professor e aluno ocupam posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos imparciais. Para finalizar a análise deste segundo aspecto, utilizamos as palavras de Freitas; Biccas que nos auxiliam a compreender o real significado das teorias ligadas à pedagogia tecnicista.

A presença marcante desses postulados pode ser verificada na forma como se deu o delineamento de inúmeros projetos de formação fundamentados na racionalidade e na eficiência, visando atender demandas falaciosamente apresentadas como se fossem exigências postas pelo sistema produtivo, sistema esse permanentemente representado como se fosse um ente dependente das políticas educacionais para acumular ou não riqueza. O princípio do capital humano faz do conhecimento um bem agregado ao sujeito trabalhador. O problema é que, levada a teoria do capital humano às últimas conseqüências, a pobreza e os chamados fracassos pessoais e familiares recaem como culpa sobre os próprios indivíduos. Desponta a percepção de que os indivíduos não fizeram por merecer situação melhor do que aquela que têm ou que não souberam fazer as escolhas profissionais adequadas. (2009, p. 275)

O conjunto de propostas para, em um primeiro momento criar e, depois, organizar o sistema escolar/educacional no Brasil, conforme vimos, invariavelmente passou pelo embate entre grupos que representavam interesses dentro da estrutura social em cada período histórico. As propostas alternativas ao sistema oficial<sup>15</sup> e que representavam os interesses populares dos trabalhadores, aos olhos das classes dominantes, sempre representavam perigo, mudando apenas os motivos, conforme o período em que aconteciam. Raros são os momentos em que tais propostas têm receptividade dos sistemas oficiais de ensino, exceção feita ao governo Goulart, onde trabalhou Paulo Freire (PEREIRA, 1999, p. 20).

Nesse nosso trabalho, que pretende se concentrar nos anos 1970 concordamos com Bauer (2012, p. 38) quando ele apresenta o capitalismo se movimentando, nesse período, intencionando assegurar o controle tirânico da superestrutura e o consenso ideológico com base na padronização da educação e da cultura, entendimento que justifica nossa preocupação em pesquisar a atuação de grupos como o TUOV e suas atividades artístico-culturais de resistência.

### **2.3 Grupo Teatro União e Olho Vivo: o TUOV entra em cena**

*Sou que nem soca de cana  
me cortem  
que eu nasço sempre*

*Trecho de cântico em O Evangelho Segundo Zebedeu*

O ano de 2013 marca para o Grupo Teatro União e Olho Vivo seu 47º ano de atividades ininterruptas, o que por si só, tratando-se de um grupo amador de arte, pode ser considerado um grande feito. No ano de 2012 o TUOV estreou a montagem *A Cobra vai Fumar* sobre a Força Expedicionária Brasileira (FEB) e sua participação na Segunda Guerra Mundial. Como sempre fez ao longo de sua

---

<sup>15</sup> Os socialistas, os libertários, os comunistas, o movimento negro e a escola de rua, durante a Primeira República; os Centros de Cultura Popular (CPC), criados pela UNE em 1961, O Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, criado em 1948, o Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961 e o Método de Alfabetização de 40 horas, no interregno democrático entre 1945 e 1964 (HILSDORF, 2003).

trajetória, na peça encenada pelo TUOV o protagonista é o povo, o homem popular, da classe trabalhadora (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 5), que nesse caso, vai à guerra e ao voltar fica totalmente relegado à marginalidade, ao contrário da mítica versão historiográfica e do imaginário popular, que comumente mostram estes homens retornando como heróis erguidos nos braços do povo.

Essa peça aborda também as questões políticas do período e algumas das manobras de Getúlio Vargas para se manter no poder. Conforme vimos anteriormente, o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) coincide com o final do Estado Novo, iniciado em 1937, dois anos antes da eclosão da guerra, período esse marcado pela polaridade entre EUA e URSS. O desgaste do governo getulista, as condições sociais e as novas condições da geopolítica mundial causaram tensões no governo, que por sua vez tentava se manter.

Falando sobre esse trabalho, Vieira demonstra sua preocupação sobre os temas históricos e que, nas peças, possibilitem a perspectiva do olhar sobre outros personagens que participaram ativamente nesses eventos.

Essa peça atual agora que a gente terminou de redigir e começa a ensaiar em março (2012) é sobre a Força Expedicionária Brasileira, um tema histórico pouco conhecido, também meio escondido pelo exército que não gosta. Por incrível que pareça a gente pensou que pela primeira vez que eles iam pular de alegria com o Olho Vivo... nada, eles não gostam. Eles não gostam porque quando voltaram da guerra eles iam depor o Getúlio, e o Getúlio era o governo fascista que manda o exército lá lutar contra os fascistas, né? E quando eles estão voltando, eles já sabiam... o Castello Branco era o chefe do Estado Maior que foi presidente depois... Daí ele (Getúlio Vargas) dissolve a Força Expedicionária Brasileira quando eles estavam no navio, levava quinze dias para chegar. Então eles chegaram aqui e não tinha comando, não tinham nada e os soldados voltaram para a vida civil no tapa assim. O negócio mais louco do mundo e nunca ninguém falou isso. (2012, p. 19-20)

No dizer do autor e dramaturgo Augusto Boal<sup>16</sup>, o TUOV é o mais antigo grupo de teatro popular em atividade das Américas (apud in VIEIRA, 2007, p. 34). Em nosso trabalho, pela própria denominação do TUOV, o tratamos como grupo de teatro popular, Nogueira; Dittrich (2007, p. 1) preferem a denominação de Teatro Comunitário e consideram que o TUOV faz um trabalho de longa duração, ativo há mais de quatro décadas com base na cidade de São Paulo.

A data 27 de fevereiro de 1966 é assumida pelo grupo como a semi-oficial (VIEIRA, 2007, p. 331) para marcar a fundação e o início das atividades do TUOV, embora alguns amigos e colaboradores considerem o ano de 1964 como tal, por conta de várias reuniões e ensaios em que o texto *Os Sinceros*, de César Vieira, ambientado na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), peça dirigida por Leonardo Lopes que foi definitivamente proibida pela Polícia Federal quando tinha estréia marcada para o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Seja qual for, a data de fundação do grupo, fato é que desde o início mostrou sua oposição às mazelas sociais e por isso sofreu censura oficial, conforme citado, já no nascer de suas atividades.

Sem desprezar o que o teatro tem de lazer, porque o lazer é um direito de todos e não apenas dos favorecidos e dos poderosos, cremos que Teatro Popular será o escrito e montado por elementos populares, com tema em defesa de seus próprios interesses, apresentado num local popular a

---

<sup>16</sup> Augusto Pinto Boal (1931-2009) foi diretor, autor e teórico. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 1960, criador do Teatro do Oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social. Estudou teatro na Universidade de Columbia, em Nova York. Sua atuação é decisiva no engajamento do grupo na opção ideológica da esquerda brasileira, determinando a investigação de uma dramaturgia e interpretação voltadas para as discussões e reivindicações nacionalistas, em voga na segunda metade dos anos 1950. Preso e exilado em 1971, Boal prossegue sua carreira no exterior, inicialmente na Argentina, onde permanece por cinco anos, e desenvolve a estrutura teórica dos procedimentos do teatro do oprimido. Somente em 1984, com a anistia, retorna ao Brasil, fixando-se no Rio de Janeiro, mas viajando para todo o mundo, onde aplica cursos e desenvolve atividades ligadas ao teatro do oprimido. Lança vários livros teóricos sobre o seu fazer teatral, tais como: *O Teatro do Oprimido e Outras Políticas Poéticas*, 1975; *200 Exercícios para Ator e o Não-Ator com Vontade de Dizer Algo através do Teatro*, 1977; *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*, 1979; *Stop: C'est Magique*, 1980; *Teatro de Augusto Boal*, vol. 1 e 2, 1986 e 1990; *Jogos para Atores e Não Atores*, 1988; *Teatro Legislativo*, 1996. Em 2009, é nomeado embaixador mundial do teatro pela Unesco. Disponível em [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades\\_biografia&cd\\_verbete=703](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=703)



preços acessíveis ao poder aquisitivo da população do lugar. (VIEIRA, 2007, p. 54)

Sobre a longevidade do grupo e o fato de ainda contar com alguns dos seus fundadores, além de manter a proposta inicial do teatro popular amador, Boal elogia não apenas essa longevidade, como também a coerência política e a excelência artística que se manteve na atuação do grupo (apud in VIEIRA, 2007, p.13). Entre os amigos e colaboradores estavam os então estudantes, no ano de 1965, do Teatro do XI com sede no Centro Acadêmico XI de Agosto, do curso de direito do Largo São Francisco, da Universidade de São Paulo (USP) ao qual freqüentava Idibal Pivetta ao lado de Silnei Siqueira e Neriney Moreira (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 2).

Ao final dos anos 1950 e início da década de 1960, havia no Brasil grupos que estudavam a cultura popular e tratavam de pesquisar o que era o teatro brasileiro. No caso específico do teatro, o Grupo Oficina e o Arena tinham suas peculiaridades e forma original de caracterizar personagens, imprimindo-lhes verdade cênica (ALTIERI, 2009, p. 17). Havia também a companhia Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) que trilhando caminho parecido fizera escola e causou admiração pelo profissionalismo com que caracterizaram suas montagens e produções. Apesar de formarem grupos de teatro que se distinguiam quanto à metodologia de trabalho no que se refere à criação, montagem e encenação das peças, alcançaram um público cativo de estudantes e de classe média. Tais grupos foram experimentando seus respectivos modos de fazer, consagrando-os aos poucos e gerando a expectativa quanto a cada uma de suas produções (IDEM, p. 18).

As experiências dessas trupes favoreceram a criação de outros grupos que sentiram poder experimentar também a linguagem, a expressão e a criação cênica, tanto que foi um dos pontos de partida para a empreitada cênica em espaços improvisados e a partir de grupos oriundos de centros acadêmicos. Assim foi com o Teatro Casarão e com o grupo de teatro do Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. A UNE criou os Centros Populares de Cultura (CPC) que investiram na intervenção pedagógica em plena rua, nascendo daí o Teatro Jornal. Nesse contexto formaram-se grupos de teatro que se caracterizavam pela chamada resistência política e cultural (GARCIA, 1990, p. 11).

A peça *O Evangelho Segundo Zebedeu* (1966), escrita por César Vieira, apresentada pelo *Teatro do XI* com direção de Silnei Siqueira, foi encenada num circo no Ibirapuera e, com grande sucesso, recebeu três prêmios da crítica profissional: melhor texto, melhor música e melhor figurino. Seu público era heterogêneo, composto por estudantes, pessoas da classe média, famílias humildes atraídas pelo circo a preços baixos, imigrantes nordestinos interessados no tema regional — a guerra de Canudos nos sertões da Bahia — tudo encenado como drama circense e literatura de cordel (SILVA, 2010, p. 26). Mesmo em se tratando reconhecidamente de um grupo amador criado por estudantes, em 1971 ele representou o Brasil no festival de Nancy, na França, do qual também saiu amplamente premiado.

O espetáculo *Corinthians, meu amor* (1970), também de autoria de Cesar Vieira, representado pelo Teatro Casarão, composto por bancários, professores, lavadores de carro, desempregados e estudantes, apresentava a singularidade da criação do time do Sport Club Corinthians Paulista por operários da cidade de São Paulo na década de 1910 e se firmava como mais uma tentativa em direção ao teatro popular. *Corinthians, meu Amor* era uma montagem colorida, bem-humorada e musical, que iniciou a itinerância por bairros pobres do subúrbio, por colégios, igrejas e clubes. Por isso, e talvez devido ao tema, havia uma grande identificação com o público (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Em determinado momento, o grupo Teatro Casarão se apresenta no circo do Ibirapuera, onde seguia temporada *O Evangelho Segundo Zebedeu*, quando os dois elencos se aproximam tendo em comum o autor dos textos (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 2). *O Evangelho Segundo Zebedeu* era apresentado às 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, sábados e domingos, enquanto o Grupo do Teatro Casarão passou a apresentar o espetáculo *Corinthians, meu Amor* às 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> feiras no mesmo espaço. O público comparecia todos os dias da semana, sendo também que os participantes de uma das produções eram público, junto com o resto da platéia, da outra e vice-versa (ALTIERI, 2009, p. 17). Após essas montagens, componentes do Teatro do XI se uniram a alguns remanescentes do Grupo Casarão para discutir idéias de teatro popular, algumas questões referentes ao público que gostariam de atingir e a circulação em bairros periféricos a preços acessíveis (GARCIA, 1990, p.132).

Retornando da França em fins de 1971, O Teatro do XI uniu-se a elementos do grupo Teatro Casarão tendo como amálgama os textos do autor César Vieira e a ideia inicial de aproveitar a experiência do Casarão de ir aos bairros levando um teatro com mensagem política, social e com uma linguagem ‘acessível’, fez constituir-se um grupo autônomo, o Teatro União e Olho Vivo. Efetivamente, a primeira peça do novo grupo, o TUOV, foi *Rei Momo*, que chegou aos palcos no ano de 1972, período também em que o grupo se desvincula do Centro Acadêmico e passa a se denominar *Teatro Popular União Olho Vivo* nome originário do próprio espetáculo *Rei Momo* em trecho que se refere ao *Grêmio Recreativo Escola de Samba União e Olho Vivo*, que figurava na peça (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 2).

Ao final da década de 1960, com a consolidação da ditadura, a repressão intensa ao meio estudantil-artístico-cultural instalada desde o AI-5, a perplexidade com que foi tomada a nação diante do que seria uma ruptura com os conceitos e os atos de pensar, educar e questionar, acabou incrementando várias formas de resistência (SILVA, 2010, p. 36), sentimento que surgiu em diversos núcleos sociais, seja no meio operário, nos setores progressistas da Igreja Católica, aliados à população formando as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Igreja que em parte havia ‘abençoado’ o golpe de 1964 apoiando a frente militar que se colocava no poder, mas com a forte repressão e a instauração no país do AI-5, em 1968, ela muda suas diretrizes participando como “ator e agente expressivo” (GOHN, 1997, p. 314), seja no meio estudantil, nas organizações de bairro, e nas demais organizações sociais legitimadas pela participação espontânea das pessoas reunidas com intenções populares em comum.

O regime instaurado pós-golpe civil-militar estabeleceu ligação com a consolidação do processo de desenvolvimento capitalista brasileiro iniciado em 1930 com a chamada Era Vargas e o rompimento gradual com a política cafeeira. O processo que foi conhecido como milagre econômico (1968-1974) foi sustentado politicamente por um regime de exceção, entendido como modernização autoritária ou conservadora do capitalismo (FERREIRA JR., 1998, p. 26). Para garantir a implementação desse modelo modernizador, o regime civil-militar brasileiro também fez uso de mecanismos diversos de censura e cerceamento de direitos civis, seja

praticando o terrorismo de Estado, usualmente ocultando vozes contrárias, ou ainda pela imposição de seu projeto de desenvolvimento nacional.

Interessante notar que ao contrário da argumentação inicial dos golpistas, preocupados com os rumos das idéias 'estrangeiras socialistas', a tomada do poder pelos militares em momento algum garantiu a independência nacional e sua plena estabilidade. Nos campos político e econômico, o modelo instaurado por imposição realizou a plena inserção do capital internacional no mercado brasileiro, inserindo-o na esfera mundial de influência do capitalismo liderado pelos Estados Unidos da América. A cassação dos direitos políticos e civis de nomes opositoristas ao regime, o exílio e a cooptação fez com que a oposição política institucional fosse domesticada, além das usuais perseguições, prisões, prática de tortura eliminação de pessoas e movimentos de resistência. O Brasil passava a vivenciar tempos sombrios.

Por meio de grupos de teatro e outras manifestações artísticas, muitos artistas participaram na luta contra a ditadura militar, colaborando na construção de uma cultura de oposição, engajada artisticamente e compôs a base da resistência democrática naquele momento (PAIXÃO, 2008, p. 1), o que caracterizou intenções de luta e resistência política e cultural num momento de repressão e censura aos meios artísticos e intelectuais. Referente a esse período, de sua atuação na formação e atividades do TUOV, Vieira participou de inúmeras experiências nesse sentido

Mas era uma perseguição muito grande, quer dizer, o teatro brasileiro foi muito perseguido. Tivemos uma diretora de teatro, a Eleni Guarrido, que dirigiu o ARENA, dirigiu o teatro da cidade de Santo André que foi assassinada pela ditadura em 73 e até hoje não foi encontrado ainda o corpo dela. O Augusto Boal que depois foi meu professor e depois foi meu cliente para tirar o passaporte dele que ele estava na Argentina, também foi preso... Isaías Zapata, Celso Frateschi, Denise Del Vecchio... dezenas de atores e diretores, escultores foram presos. O próprio Olho Vivo teve uma prisão de três elementos, me incluindo, todo material de luz, de som, figurinos, cenários foram destruídos, né... E depois que eu fui solto, aí eu fui absolvido, me prenderam querendo encontrar ligações entre o advogado, entre o autor teatral e o pessoal da luta armada. Mas eu consegui ser absolvido porque eu era advogado e era autor, mas não era

realmente ligado à luta armada, embora a maior parte dos meus clientes fosse participante da luta armada. (VIEIRA, 2012, p. 1)

O nascimento do TUOV e sua proposta política de grupo de teatro de resistência e militância em muito se deveu a César Vieira, que já contava com um percurso estudantil ativista e de autoria de textos jornalísticos e de teatro. Estudante do Colégio Bandeirantes em São Paulo, Vieira fora presidente do Centro Estudantil neste colégio em 1951. Ocupou também a presidência do Centro Acadêmico Casper Líbero, da Faculdade de Jornalismo em 1956, a presidência do Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) em 1957 e também presidiu interinamente a UNE no ano de 1958 (VIEIRA, 2012, p. 24).

Educação e arte, dos quais o teatro é parte inseparável, têm como principal desafio o conhecimento do homem, porém não determinam, por si só, sua especificidade e a essência humana, que se conhece por meio do comportamento e do procedimento daqueles que interagem no meio social e dos compromissos que têm com a sua edificação.

A gente sempre procurou essa estética a serviço da ética... e uma linguagem não panfletária, né... que aborde temas da realidade embora a cena tenha se passado há quase cento e cinquenta anos. Essa cena... essa peça aqui (mostrando o livro da peça *Morte aos Brancos*) tem uma cena de tortura violentíssima e ela passou, ela passou porque os caras não liam as coisas. São os espanhóis torturando um índio, não precisou a palavra tortura. É questionamento, pá... dá uma bofetada, queima o pé do cara e tal, não precisou a palavra tortura e ela passou. (VIEIRA, 2012, p.5-6)

Do processo que resultou a formação do grupo Teatro Popular União e Olho Vivo ao início efetivo da criação da peça *Rei Momo*, que foi aos palcos em 1972, decorreram aproximadamente seis anos, entremeados por inúmeras apresentações de *Corinthians*, *meu Amor* e de *O Evangelho Segundo Zebedeu*, período também em que o autor César Vieira dividia seu tempo com o advogado Idibal Pivetta na defesa de presos e perseguidos políticos. Aliás, o próprio César Vieira foi preso em 1973, sob a acusação de ligações com grupos guerrilheiros, ficando detido durante

quase três meses. Tanto o autor César Vieira quanto o advogado Pivetta vivenciaram intensamente os tempos sombrios que se abateram sobre a sociedade brasileira. E a década de 1970 ainda estava no começo.

Desde o início a proposta do TUOV era a participação popular, fossem na composição do grupo ou realização das apresentações, nas periferias, nos locais públicos, gratuitos ou a preços acessíveis.

Teatro popular [que] será escrito e montado por elementos populares, com tema em defesa de seus próprios interesses, apresentado num local popular a preços acessíveis ao poder aquisitivo da população do lugar. (VIEIRA, 1980, p. 54).

A longevidade do TUOV e seu sucesso em relação à atividade constante, em parte são atribuídos à sua organização e à disciplina em observar os princípios estabelecidos para o grupo (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 5). Ainda no início das atividades do grupo, foram estabelecidas vinte premissas que o regem, subdivididas em: Grupo, Temas, Espetáculo, Apresentações, Relação do grupo com o Bairro, Relação do grupo com a realidade social e Relação com outros grupos, originárias dos três princípios básicos:

1 – Estrutura semelhante à de um clube de futebol: formado por pessoas humildes que pratiquem regularmente o teatro durante o final de semana e que discutam os problemas pessoais, do grupo e da comunidade; 2 – Prática semelhante à da capoeira: para atingir aquilo ou aqueles, devem usar de indiretas cênicas para que não sejam julgados ou caçados; 3 – Preços acessíveis às periferias e seus moradores. Estas “regras” criadas em 1974 vigoram até hoje, sofrendo as alterações necessárias com a época em que estão. (GARCIA, 1990, p.133)

Em sua fase de formação, o ambiente que cerca o TUOV é o de novas propostas de intervenção artística diretamente ligada ao momento cultural que vive o Brasil no início da década de 1960 (PAIXÃO, 2008, p. 1), ou seja, trabalhar utilizando o teatro como um instrumento a serviço da mobilização social.

Conforme citamos, a UNE, por meio dos CPCs, investiu na intervenção pedagógica em plena rua, o Teatro Jornal surgiu dessa mesma intenção e produziu também grupos de resistência (ALTIERI, 2008, p. 5), nos quais o TUOV se insere pela proposta de atuação, mas com seu diferencial característico, conforme nos relata Vieira

Nós fazemos o espetáculo... tipo estamos mais próximos do CPC do que do Boal (referindo-se ao ARENA), nesse sentido. Mas um CPC que a gente tem tempo de trabalhar o espetáculo. Isso que o pessoal mete o pau no CPC e tal, dizendo que os espetáculos eram ruins. Primeiro que os espetáculos não eram ruins, segundo que não tinham o acabamento de uma peça, era a peça do dia, pô! Central do Brasil, descarrilou, matou quatrocentos caras, eles faziam uma peça pondo em cima daquilo. Então era o teatro do dia, Teatro Jornal, para isso funcionava muito, mas o tempo que eles tinham para trabalhar esse assunto seria dois ou três dias. Isso aconteceu na segunda eles já apresentavam a peça na quarta, que ia ser feita em cima de caminhão em todos esses lugares dez ou quinze vezes depois passava para outro tema, "deputado corrupto, não sei o quê...". Agora, nós já não, a gente já visava fazer o teatro, tanto que uma peça nossa por ser só sábado e domingo leva no mínimo um ano, se tiver o texto pronto, porque se não tiver o texto pronto vai levar mais de dois anos. (2012, p. 24-25)

A apresentação de *shows* musicais também é uma marca característica do TUOV, todas suas montagens têm na música um dos pilares cênicos e representa parte significativa da proposta artística do grupo (SILVA, 2010, p. 20), permitindo também que se mantivesse em atividade mesmo durante o intervalo de apresentação das peças e o processo de criação de uma nova encenação, entre outras coisas.

Estes espetáculos permitiram aos membros do grupo exercitarem-se musicalmente e cenicamente, não nos deixando perder o contato com o público e garantindo o trabalho e o pagamento das despesas do Olho Vivo, afinal, aqui também foi empregada a técnica *Hobin Hood*, vendendo shows para clubes, colégios, prefeituras no interior e apresentando-se gratuitamente na periferia. (VIEIRA, 2007, p. 245)

A opção pelo teatro popular e mantendo-se amador, pelo uso de linguagens que se aproximem da cultura popular – a música é uma delas – que proporcione o amadurecimento do trabalho do grupo como um elemento de disseminação da estética popular e da ética, politicamente engajado e, sobretudo, com um espetáculo que respeite o público ao ser encenado como resultado de um trabalho artisticamente bem feito e amadurecido em conjunto, é umas das principais características do TUOV e se insere em suas premissas aqui já citadas.

A estética a serviço da ética. A gente sempre primou por ter espetáculo, no nosso entender, artisticamente bem feito. O tempo todo, o bom ator, o uso do corpo, o uso da voz e tudo isso interligado com a música, o trabalho de música coletivo, a integração do ator-músico com o ator-tocador de violão, com aquele público do bairro. Falar uma língua popular sempre, né? Inclusive o cordel tem sido a base do nosso trabalho, a literatura de cordel, você vendo o livro nem vai notar que é literatura de cordel, mas ele está escrito em literatura de cordel, não fala isso, mas é literatura de cordel. E procurar tendo dentro das nossas possibilidades a melhor forma de cantar, a melhor forma de funcionar o espetáculo, inteligível para aquele público que nunca... [vai ao teatro] (VIEIRA, 2012, p. 5)

A proposta de atuação do TUOV não se restringe aos eventos teatrais, pois o grupo considerava que, dentro de suas possibilidades, deveria também colaborar com instituições que tivessem objetivos afins (SILVA, 2010, p. 36), por isso as apresentações em sindicatos, escolas, igrejas, locais que representassem aspirações pela democracia e pudessem realizar as encenações e os debates.

O TUOV promoveu encontros entre grupos de teatro, espaços de debate em torno da proposta do teatro popular. Em 1974 organizou o 1º Seminário de Teatro Popular, as reuniões entre 29 de abril e 5 de maio ocorreram na Fundação Getúlio Vargas, na capital paulista, e contou com a participação de mais de uma dezena de grupos brasileiros de teatro popular e do peruano Teatro Cuyac. Podemos contabilizar também os grupos que participaram da organização do encontro: Núcleo Expressão (Osasco), Grupo Teatro da Cidade (Santo André), Teatro da Comunidade (Mauá), Jovem Teatro Amparense (Amparo), Grupo Doces e Salgados ((São



Bernardo do Campo), Núcleo (São Paulo) e Grupo Construção da Vila Maria, também da capital paulista (VIEIRA, 2007, p. 167).

Ao final dos trabalhos do encontro foi composta uma comissão de elementos dos diversos grupos participantes que deliberaram uma série de questões que visavam discutir os problemas referentes à atuação do teatro popular para a tomada de consciência dessas dificuldades e a disposição para resolvê-las (SILVA, 2010, p. 38). No ano seguinte, o TUOV promove em sua sede na cidade de São Paulo uma dezena de reuniões que contaram com a participação de três dezenas de grupos que, segundo Vieira (2007, p. 168) buscavam encontrar um caminho para o teatro independente. Essa série de encontros teve importância sob vários aspectos, dentre os quais o de formar um núcleo de ação de resistência cultural à ditadura e continuar lutando pela democratização do país, além de tentar definir uma linha de atuação dos grupos no campo estético, artístico e político.

No caso específico do TUOV, que pode ser considerado como teatro amador e como um genuíno representante do teatro engajado (OLIVEIRA, 2010, p. 14), visto que seus componentes não tiram proveito financeiro da participação no grupo e pelo exercício de sua ideologia por meio da arte, não se submete às pressões comerciais de tempo para montagem e encenação, nem de possíveis limitações por conta de alinhar o tema das peças a interesses de patrocinadores (VIEIRA, 2012, p. 26).

O livro *Em Busca de Um Teatro Popular*, editado inicialmente em 1977 e patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é, conforme o próprio Vieira cita na introdução, um relato sobre as experiências do TUOV, fazendo um balanço de acertos e erros para, a partir dali, iniciar uma nova etapa. Completava naquele momento dez anos de atividades do grupo, o livro era como que um manifesto sobre o Teatro Popular e a Criação Coletiva, que também são destacados enfaticamente ao longo da obra. Os integrantes do TUOV, referendados pela atuação sempre em busca da excelência ética e estética assentadas na cultura popular, alimentavam o sentimento de que essa obra contribuiria ainda mais à disseminação da proposta do teatro popular.

Ainda no ano de lançamento do livro, e referente à existência do TUOV e sua segurança artística, o crítico de teatro Jefferson Del Rios relata, entre outras coisas, que:

[...] o grupo de Teatro União e Olho Vivo, ao longo de uma década, depurou seus meios expressivos, descobriu soluções práticas para um teatro materialmente pobre. O resultado é visível na comunicação imediata com a platéia. Todos os encantos circenses-teatrais estão presentes: cores, roupas, truques; e a eles se acrescenta a visão crítica da sociedade. A sutileza na discussão de igual para igual com o espectador. O Teatro União e Olho Vivo faz intervenção artística e política amadurecida, bonita e comovedora. (1980, p. 29)

Com o lançamento e a rápida disseminação do livro entre os grupos de teatro e o meio cultural, contexto aliado à ampliação da luta pela anistia política e pela redemocratização, o que possibilitou o surgimento de mais grupos de teatro popular e da organização da Confederação Nacional de Teatro Amador (CONFENATA) nesse mesmo período fez com que o TUOV ganhasse expressão nacional e se tornasse um paradigma nesse meio (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

A década de 1970, conforme vimos até aqui, é um período importante no contexto da ditadura civil-militar no Brasil. O recrudescimento da repressão, da censura, do cerceamento dos direitos civis e políticos conhece seu ápice nessa década e, por outro lado, os movimentos de resistência e pela redemocratização buscam formas de atuação em meio às dificuldades que se apresentavam. O Estado impõe suas diretrizes econômicas e políticas claramente identificadas com o imperialismo capitalista estadunidense.

O TUOV, além de sua atuação engajada politicamente, identificada com os movimentos populares, especialmente na cultura, tem também como uma de suas características a preocupação com temas históricos nas suas peças, na troca de experiências com o público e com o que os espetáculos impactariam em relação ao olhar dos homens e mulheres que os assistem, de como estas pessoas confrontariam os temas em relação a sua própria experiência social. Se o teatro não age diretamente sobre o processo de transformação social, age sobre os homens, os verdadeiros agentes da construção da vida social (PEIXOTO, 2012, p. 12) e é sob essa perspectiva que grupos como o TUOV fundamentaram suas atividades.

## Capítulo 3

---

### O caráter político-pedagógico do TUOV

No capítulo anterior, acreditamos que, preliminarmente, demonstramos o caráter político e engajado do TUOV e de suas intenções de transformação social por meio da atuação artístico-cultural, pela identificação com uma estética que resiste ao modelo ideológico pretendido pela classe dominante, contexto vinculado aos fatos políticos (OLIVEIRA, 2010, p. 57). O próprio César Vieira (2012, p. 5) enfatiza a preocupação em usar a estética a serviço da ética, mas sem utilização partidária e sim na constatação de uma realidade social para a troca de experiências com o público.

Pretendemos, no capítulo que segue aprofundar as análises sobre os aspectos políticos e pedagógicos da atuação tuoviana.

#### 3.1 O teatro no palco da vida: entre o lúdico e o lúcido

Com a finalidade de aprofundarmos a temática teatral e suas relações político-pedagógicas, nos valem da citação de Peixoto que a nosso ver conceitua não só o próprio teatro, mas o contexto ao qual este se insere no desenrolar dos acontecimentos históricos.

Um espaço, um homem que ocupa esse espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar: o primeiro, sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem numa determinada situação, através de palavras ou gestos, talvez através da imobilidade e do silêncio, enquanto o segundo, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de

acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens da fantasia ou da realidade. O primeiro, ou os primeiros, são movidos por um impulso criativo que incorpora emoção e razão num ato de desenfreada ou controlada entrega, celebrando um ritual quase místico de epidérmica necessidade, ou exercendo a rigorosa tarefa de uma profissão complexa e densa. Enquanto o segundo, ou os segundos, assistem passiva ou ativamente, entorpecidos por uma magia que os envolve numa cerimônia que faz fugir da própria realidade para o mergulho num universo de encantamento ou mentira ou ilusão, ou, ao contrário, aprofundam o conhecimento lúcido e crítico da própria realidade que os cerca, engravidando-os de um prazer capaz de torná-los mais conscientes e mais vigorosos enquanto homens racionais, dotados da possibilidade de agir e dominar forças da natureza e da sociedade, transformando as relações entre os homens na necessária urgência de construir democracia e liberdade. Será isso o teatro? Será possível definir teatro? (2005, p. 9-10)

Ao final da leitura desse exercício de definição do teatro, observamos que uma das possibilidades de compreensão dessa expressão cultural é a do ser humano enquanto agente transformador do seu meio e da própria relação com seus pares. Essa compreensão, portanto, não se restringe apenas ao que é teatro, mas à própria existência humana.

O teatro seria a representação da consciência do homem sobre essas relações? Seria a expressão existencial de sua vontade em viver situações distintas, de transformar-se e, portanto, conscientemente transformar o mundo? Ou seria uma mera reprodução acrítica?

Se, por ora, não nos determos em escavar definições, sabemos que desde muitos séculos antes da nossa era o teatro nunca deixou de existir, é um impulso no humano, que necessita desse instrumento de diversão e conhecimento, prazer e denúncia (PEIXOTO, 2005, p. 7), portanto, ao observarmos as manifestações teatrais, estaremos também observando um dos aspectos da trajetória humana na história.

O teatro é essencialmente uma expressão cultural. Cultura aqui é definida como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem, ela mesmo sendo o próprio modo de ser humano, “o mundo próprio do

homem” (ROMANELLI, 1988, p. 20), mundo-homem visto pela perspectiva histórica na qual esse mundo é feito de relações sociais que o moldam, mas que por sua vez, também é transformado pela ação do homem (CARR, 1982, p. 31). Contextualizando essas relações e o processo de interação cultural nelas, Freire nos situa que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (1969, p. 43)

O conjunto de relações sociais num mundo próprio ao homem, ou seja, a sociedade que ele cria e recria por meio das trocas culturais (ROMANELLI, 1988, p. 21) recebe contribuições distintas dos setores da população, ocorrendo que essas trocas nem sempre se dão de forma mútua. As diversas formas de trabalho, múltiplas no campo e na cidade, nos valores e padrões, no acesso aos elementos da cultura material e intelectual e que constituem diferentes setores da população (IANNI, 1992, p. 146) também têm distintas representações culturais próprias e que, em um momento ou durante um processo, terão contato com outras formas de cultura, isto é, modos de organização social, tendendo a enriquecer as culturas interessadas, já que as diferenças desafiam a imaginação e a inteligência humana (ROMANELLI, 1988, p. 21), exceto quando resultado de trocas que se baseiam em relações de força.

O teatro pode nos ajudar na compreensão das relações sociais e nas resultantes das trocas culturais, visto que tem uma história específica, capítulo essencial da história da produção cultural da humanidade, onde o que mais tem sido modificado é o próprio significado da atividade teatral, sua função social (PEIXOTO,

2005, p. 11), porém sem esquecermos que os fatos da história nunca nos chegam “puros”, eles não existem nem podem existir numa forma pura, sempre refratados através da mente do registrador (CARR, 1982, p. 23) e, no caso específico do teatro, de quem criou, produziu, encenou e, mesmo, de quem assistiu uma ou mais peças.

Conforme nos posicionamos ao longo desse trabalho – inserido no âmbito da história da educação na linha de práticas educacionais –, preocupamo-nos em observar o caráter político-pedagógico na atuação do TUOV nos sombrios anos 1960 e 1970. Por isso, não pretendemos aqui traçar uma longa descrição sobre a história do teatro, de suas vertentes ou dos autores clássicos, que embora não devam ser desprezados quanto à importância na constituição do teatro como ele o é, não traria uma contribuição fundamental ao nosso propósito, mesmo porque, em sua atuação prática, o TUOV não privilegia métodos convencionais de teatro, embora não os repudie (VIEIRA, 2012, p. 6).

Esse esforço é necessário para que no campo histórico-educacional se inscrevam novas fontes e abordagens temáticas e conceituais que nos parecem legítimas como formas de escapar à escola positivista, encarnada nos *grandes vultos* e nos calendários consagrados pelo Estado, pela Igreja e autoridades de plantão, trazendo à tona às práticas sociais e os episódios, os personagens anônimos e pouco conhecidos da história.

Por conseguinte, pretendemos verificar a relação entre teatro e educação. Não o teatro como um componente curricular em meio às aulas de educação artística ou inserido nas escolas como um meio pedagógico, ou ainda instrumentalizado como prática de auxílio à formação escolar. Essas são práticas em relação ao teatro e sua interação com a educação, no entanto não são objetos deste trabalho. Portanto, não pretendemos formular sínteses ou conceituações que respondam às questões iniciais apresentadas neste capítulo sobre o teatro e suas múltiplas faces, do mesmo modo que, nos capítulos anteriores, não pretendíamos esgotar possibilidades conceituais sobre a educação, embora, sobre esse tema tenhamos realizado comentários em consonância com nossa orientação político-filosófica.

Teatro e educação, aliás, face aos anseios de transformação social expressos pelos militantes engajados politicamente nessas áreas, partem do mesmo princípio:

apesar da aparente autonomia, transformam-se em função do processo histórico (PEIXOTO, 2005, p. 11), o que não significa que não sejam instrumentos de transformação da sociedade, são sim partes integrantes de ação sobre os homens que são os agentes de transformação social (SAVIANI, 2009, p. 29).

São as mudanças históricas na vida material e na sociedade que determinam mudanças na consciência do homem. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (MARX, 2003, p. 5). Não é a consciência dos homens que determina o ser, é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência.

A produção de idéias, de representações, da consciência está diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1993, p. 36-37)

Esse excerto, todavia, não nos deve induzir a pensar que há, de um lado, o essencial imerso, inconsciente (e que, aqui, chamamos de ideologia) e, de outro lado, o supérfluo, aquilo que é secundário, e que, portanto, não teria nenhuma importância e que seria tão somente a forma empírica emersa do movimento da história. Ideologia e consciência são inseparáveis, estando presente um no outro. O historiador que só se contentasse com generalidades fundamentais, sem analisar, em cada estudo, o funcionamento preciso, concreto, empírico, condenaria a si mesmo ao pântano do esquematismo, a ter nas mãos uma história desencarnada e veria apenas os antagonismos polares e metafísicos, para retomarmos aos ensinamentos dos autores supracitados.

Desta forma, uma ideologia não é a mera expressão da falsa consciência, mas, na definição de L. Althusser (1978), a maneira pela qual os homens vivem suas relações com suas condições de existência. Isto implica que, assim como os

homens, numa formação social, tem um lugar que lhes marca o papel que desempenham no processo produtivo, assim como participam de práticas políticas e culturais, participam também de experiências religiosas, filosóficas, ou seja, ideológicas. O autor sugeriu uma definição, evidentemente, provisória das chamadas ideologias práticas, sendo caracterizadas como formações complexas de montagens, de noções, de representações, de imagens, de um lado, e de montagens de comportamentos, atitudes, gestos, de outro, funcionando o conjunto como normas práticas que governam a atitude e a tomada de consciência concreta dos homens dos objetos reais de sua existência individual, social e, portanto, de sua história.

Compreender a articulação entre manifestações artístico-culturais e o caráter pedagógico do TUOV nos parece projetar possibilidades de entendimento sobre as ações sociais no teatro e na educação. Quanto ao caráter prático da educação, novamente nos valemos da definição de Saviani<sup>17</sup> que a entende como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, enquanto o teatro

[...] seja qual for o espaço de representação, estabelece, em nível de razão e emoção, uma reflexão e um diálogo vivo e revelador com a platéia, ou seja, qual for o espaço dos espectadores. Incapaz de agir diretamente no processo de transformação social, age diretamente sobre os homens, que são os verdadeiros agentes da construção da vida social. (PEIXOTO, 2005, p. 12)

Porque mencionamos tantas vezes autores que, ao dedicar suas linhas à educação e às outras práticas da cultura, invariavelmente abordam a transformação da sociedade como objetivo fundamental da prática social? Na configuração da sociedade capitalista, na qual estamos inseridos, a grande massa de trabalhadores é pobre e, apesar de se esfaltar, só tem para vender a própria força de trabalho, enquanto cresce continuamente a riqueza de poucos que cessaram o trabalho há muito (MARX, 2003, p. 734). Esse é um dos motivos: acreditar que a práxis torna

---

<sup>17</sup> Trecho da definição conceitual sintética da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> Acesso em 16/10/2013



possíveis as transformações nessa estrutura social com a qual não concordamos. O dramaturgo Augusto Boal entende que:

É o fazer que faz a pessoa. A pessoa é o que ela produz. Se você escreve um conto, você é um contista. É o fazer que nos faz. Eu faço e estou sendo feito pelo meu fazer. (...) Ser cidadão não é viver em sociedade. Você pode ficar em um canto parado sem fazer nada, isso não é ser cidadão. Cidadão é quem transforma a sociedade. A idéia de ser humano é transformar, não é usufruir o que já existe, não é se contentar com o que já está aí. É criar o novo, é criar melhor, criar outra coisa, criar uma variedade. (BOAL, 2004, p. 18)

Como se pode ver, as ideologias não são arbitrárias, mas, remetendo às análises de Gramsci (1978), são orgânicas, historicamente necessárias; organizando as massas humanas, formam o terreno em que os homens se movem e adquirem consciência de sua posição.

Os homens são seres históricos, conscientes de sua necessidade de interagir com o mundo. Não há homem sem mundo, sem realidade, portanto o movimento (práxis) parte dos desafios presentes nas relações homem-mundo e, esse ponto de partida, está no próprio homem (FREIRE, 2005, p. 84-85). Sobre a consciência de si mesmo como necessário agente de transformação sócio-cultural, articulamos a análise de Romanelli:

Daí a presença de dois elementos indispensáveis: o agente da transformação e o objeto a ser transformado, ou seja, o homem e o meio. Entre ambos situa-se, na direção homem-meio, o impulso do primeiro para aceitar o desafio do segundo e, na direção do meio-homem, o desafio mesmo. O resultado imediato, para ambos, é a ação transformadora, e o resultado mediato, para o meio, é sua transformação em produto cultural, em bem, em valor e, para o homem, é a modificação de sua própria condição humana. Sim, porque, na medida em que o homem percebe e aceita o desafio do meio, sente-se compelido a utilizar e explorar sua imaginação, sua inteligência, sua capacidade física de agir, enfim, sente-se compelido a atualizar as qualidades integrantes de sua condição humana, o que faz com que ele se torne mais homem em cada gesto cultural. (1988, p. 20)

A leitura dessa última menção nos remete à nossa inicial tentativa de definição sobre o teatro: o espaço, um homem que ocupa esse espaço e outro homem que observa. Sim, numa possível definição conceitual sobre o teatro, uma das partes necessárias à sua própria existência, alguém observa a ação. Augusto Boal, ao propor que teatro é ação, com a intervenção do público nos rumos da encenação, libertando da opressão aquele que “apenas” observa (PEIXOTO, 2005, 17) redefine o teatro ou descaracteriza-o?

Ao relacionar o teatro à construção de uma educação comprometida com a crítica e a transformação social, não podemos abrir mão da produção do conhecimento e o seu desenvolvimento dialético, pois toda ciência nasce da realidade, que existe objetivamente, independentemente da consciência humana. Assim, a educação deveria contribuir para que do desconhecimento tenhamos a gênese do conhecimento. Tal premissa pode ser deduzida, facilmente, das palavras de Vieira, quando recupera o teor de uma das conversas que teve com Paulo Freire na década de 1960:

O Paulo Freire inclusive, na época foi fazer papos, palestras com a gente. Na época seria a transcrição do método Paulo Freire para o teatro, mas mantendo as características do teatro, mesmo uma coisa didática, então a gente pode dizer que era aquilo que o Paulo Freire fala: eu fui lá, pra lá e ensinei para eles o que quer dizer a palavra arado e eles me ensinaram a como manejar o arado. Isso seria nossa... a nossa pré-história foi exatamente essa. Mas com muito estudo, que a gente não ensaia a olho pra fazer o espetáculo. Esse espetáculo que você viu o começo aqui (março de 2011) vai estrear em março do ano que vem, se tudo correr bem, antes não vai. (VIEIRA, 2012, p. 4)

Nesse ponto podemos realizar uma interessante intersecção: entre teatro e educação; entre o lúdico e o lúcido; entre o político e o pedagógico, por meio da própria relação entre alguns dos sujeitos, Augusto Boal, Paulo Freire, César Vieira e Idibal Pivetta, que entendemos serem protagonistas nas duras lutas encampadas por aqueles que, nos sombrios anos de ditadura militar no Brasil, se dedicavam à transformação social.

Baseado na metodologia de Paulo Freire, que propunha uma pedagogia elaborada 'pelos' e não 'para' os oprimidos (FREIRE, 2005), Boal intenciona criar uma prática teatral revolucionária, que incite os oprimidos a lutar pela sua libertação. Do ponto de vista artístico e ético, o Teatro do Oprimido pode ser visto como uma variante mais restrita da peça-didática brechtiana, uma proposta que une o teatro à pedagogia de ação direta pela conscientização do homem como agente transformador.

A poética marxista de Bertolt Brecht não se contrapõe a uma ou outra questão formal, mas sim à verdadeira essência da poética idealista hegeliana, ao afirmar que o personagem não é sujeito absoluto e sim objeto de forças econômicas ou sociais, às quais responde, e em virtude das quais atua. (BOAL, 1980, p. 100-101)

A dialética relação entre homem e meio social que Brecht propõe como elemento crucial do seu trabalho teatral, com o qual evidencia as agruras que a sociedade capitalista impõe ao oprimir a classe trabalhadora, nesse contexto, esse dramaturgo cria técnicas teatrais de participação do público no espetáculo, intencionando possibilitar a conscientização do espectador (SERPA, 2006, p. 71) é entendida por Boal (1980, p. 1) como necessária, pois também as classes dominantes tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação, modificando o próprio conceito do que seja o teatro. A dialética entre espectador e teatro, transportada para o campo das relações sociais e ao próprio mundo do teatro, contexto no qual pretendemos observar o caráter político-pedagógico do TUOV, encontra expressão na afirmação de Freire

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia, e assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (...). Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. (1987, pp. 86-97)

Retomando nossas indagações acerca do teatro, dele seria parte fundamental sua dimensão onde o homem observa o comportamento de outro homem? Peixoto (2005, p. 17) entende que em certo sentido talvez seja possível estudar o processo histórico da produção da cultura teatral por meio das diferentes formas ideológicas que assumiu frente às necessidades sócio-políticas, processo que invariavelmente decorre também da observação (crítica) como uma das dimensões do teatro. A arte imita a vida? Freire (2005, p. 78-79), ao fazer considerações sobre a prática social do homem e sua relação com a educação e com a cultura, entendida como práticas da liberdade, afirma que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Estaria posto aí o espaço, um homem que ocupa esse espaço, outro homem que o observa e entre eles a consciência de uma cumplicidade? A prática do trabalho teatral de Boal nos mostra que existem aproximações nesse sentido.

Você poderia perguntar se o meu teatro é marxista. Eu não gosto de dizer sim nem não. Eu falo assim: “Sei lá”. O Paulo Freire... não posso esquecer-me do Paulo Freire. Meu livro chama Teatro do Oprimido como uma claríssima alusão ao meu querido amigo que morreu sete anos atrás, que escreveu a Pedagogia do Oprimido. É uma influência dele também. Dele mais ainda porque ele trabalhou no Brasil em situações que pareciam com aquelas que eu trabalhei também. (2004, p. 20)

Se antes, como mencionamos rapidamente, Paulo Freire e César Vieira estiveram frente a frente em bate-papos sobre teatro e educação, a atuação do dramaturgo Augusto Boal teve influência na atuação política e sobre o pensamento artístico-cultural do fundador do TUOV, embora essa influência, sob o aspecto da atuação teatral, não tenha determinado os rumos do grupo nem do autor.

Do mesmo modo que Freire e a Pedagogia do Oprimido influenciaram Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido – Boal cita as condições de trabalho no Brasil, primeiro nos movimentos de educação e cultura popular, depois pelo viés da ditadura, contexto em que nossos protagonistas em questão estiveram imersos – César Vieira (e também Idibal Pivetta) por meio das relações políticas, artísticas e, porque não dizer, pedagógicas, vivencia a experiência de trocas mediatizadas pelo mundo.

[...] O Boal foi meu professor na Escola de Artes Dramáticas (em 1964), depois pelo destino eu fui ser advogado dele (em 1976) [...] ele sendo o meu professor, mas ele também não era o cara do Teatro do Oprimido ainda, ele era um professor muito bom, no trabalho do ARENA, mas não se chamava o Teatro do Oprimido nem nada, o que ele apresentava era o ARENA, ele era o diretor muito bom e tal e com isso a gente desdobrou uma série de palestras, de conversas, fiquei muito amigo dele e tal. Depois ele vai para fora, daí em Paris que ele começa mesmo com o Teatro do Oprimido, daí pra valer e vem para cá e que existe até hoje, felizmente né? Lógico que está com mil ramificações aí, mas existe. É uma outra vertente, não da nossa, né? A nossa, nós fazemos o espetáculo... tipo, nós estamos mais próximos do CPC (Centro Popular de Cultura) do que do Boal, nesse sentido. Mas um CPC que a gente tinha tempo... tem tempo de trabalhar o espetáculo. (VIEIRA, 2012, p. 25-26)

Em 1977, o TUOV lançou *Em Busca de um Teatro Popular*, livro que, entre outras coisas, reúne relatos sobre as experiências de sua primeira década de existência, onde a intenção é demonstrar com clareza qual o posicionamento do grupo frente aos desafios que se apresentavam ainda naquele momento de inicial reabertura democrática do país. Os questionamentos sobre o teatro do início deste capítulo, de certa maneira, ganham uma dimensão mais assertiva, quando percebemos que esse trabalho mostra a opção do TUOV por uma das possibilidades que o teatro oferece. Já no título dessa obra de colaboração coletiva (VIEIRA, 2007, p. 47) está expresso o pensamento do grupo sobre o que é o teatro: a busca constante.

Nessa caminhada interminável os mais variados grupos e classes sociais vão sendo personificados, suas atitudes e concepções de mundo vão se delineando e, didaticamente, se oferecem ao público para que esse possa interagir e se identificar, ou não, com o enredo e os personagens da trama.

Exatamente por isso, a opção de atuação do TUOV é pela busca da construção de um teatro popular baseado na criação coletiva, na troca de experiências com o povo, uma opção de participação e luta, de aliar a estética a serviço da ética (VIEIRA, 2012, p. 5) e de se mostrar presente e atuante como integrante do movimento artístico-cultural pela transformação social. Nessa busca não interessa

apenas formular definições conceituais, o que fundamenta a experiência é o fazer, a ideia permanente em transformar pela atuação no teatro e na sociedade, juntos na dimensão de quem ocupa o espaço e, ao ser observado, também observa.

O teatro foi o meio que escolhemos para participar. Para nós o teatro é meio e não fim. O meio para dizer presente. O meio para lutar pela transformação da sociedade. A forma de integrarmo-nos no processo de emancipação do homem. Claro que o teatro não é a única forma, nem a mais importante. Mas, dentro de muitas é a que escolhemos! Um teatro desvinculado, desligado do teatro do sistema, do teatro do empresário, do teatro tradicional... Um teatro voltado para o povo, que busque um público e que ao contato com essa parcela marginalizada da vida e da sociedade, receba a vivência dessa população e com troca permanente de experiências, em conjunto com esses elementos autenticamente populares, encontre a senda verdadeira da resistência, da luta, da participação. (VIEIRA, 2007, pp. 48-49)

Nossa proposta em verificar o caráter político-pedagógico do TUOV, portanto, sua atuação nos âmbitos da educação e no engajamento como agente social transformador encontra consonância na afirmação de Brandão (2012, p. 10) de que não há modelo único de educação, que a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Essa caracterização político-pedagógica também é vislumbrada na apresentação do livro *O Teatro do Oprimido*, onde Boal afirma:

[...] que todo o teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas [...] Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro — e esta é uma atitude política. Neste livro pretendo igualmente oferecer provas de que o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. (1980, p. 1)

O teatro representa uma eficiente arma utilizada na luta, na batalha, nos embates político-sociais da vida real, mas o teatro é também algo que marca, é a luz, é o olho no olho (VIEIRA, 2012, p. 11), enfim, o teatro, por meio de suas

representações pode disseminar a ideia de que são as realizações materiais e concretas na vida social do homem que transformam sua concepção filosófica (PEIXOTO, 2005, p. 11) e sua leitura de mundo.

### **3.2 Pelas veredas da experiência político-educativa do TUOV**

Etimologicamente a palavra teatro está relacionada com a idéia de visão. Em grego, *teatron* correspondia à platéia, anteposta à orquestra, lugar onde aconteciam as apresentações. Como diz Magaldi (1986, p. 8), no fenômeno compreendido por essa arte é indispensável que o público veja algo, no caso o ator, que define a especificidade do teatro.

Esse ver algo, por parte de uma só pessoa ou de um público mais amplo, ao longo da história, tem relação direta com as preocupações referentes às questões artísticas, estéticas, políticas, ideológicas, enfim, da própria visão de mundo de quem encena uma peça (o ator ou os atores), de quem a produz (o autor ou os autores) ou ainda de quem, porventura a patrocina, promove, veicula, incentiva, etc. conforme temos visto, o TUOV tem como característica a opção pelo teatro popular social, proposta que descarta o teatro enquanto mero entretenimento e determina um compromisso de solidariedade do produtor com os problemas e necessidade das populações periféricas (GARCIA, 1990, p.124). Ao nos remetermos à década de 1970, primeiro com a questão da ditadura civil-militar, depois com as questões inerentes às necessidades prioritárias das periferias, locus principal para observarmos a parcela da população expropriada pelo capitalismo e pelas políticas de Estado então vigentes, observaremos que a opção do TUOV pela apresentação de montagens com o teor do teatro popular tem um significado político.

Quanto a este aspecto político, Garcia (1990, p. 127) afirma que o TUOV entende que seu trabalho deve estar a serviço dos movimentos populares no processo de mobilização e organização de suas reivindicações, afirmativa que é largamente demonstrada neste trabalho. Referente aos aspectos pedagógicos da atuação do TUOV, também inferidos anteriormente, faz-se necessário maior atenção para que possamos compreendê-los. Vieira (2012, p. 3) ao nos relatar as

dificuldades enfrentadas pelo grupo, causadas pela censura e pela repressão, revela a opção pelo teatro engajado, propositor de transformações na estrutura social, portanto, contra a ordem estabelecida naquele contexto histórico.

Com esse intuito e com a necessidade de encontrar eco nos anseios da população das periferias onde as peças são encenadas, a temática das montagens sempre privilegiou questões históricas, utilizando a linguagem que o grupo considera mais apropriada ao teatro popular: a literatura de cordel e a música. Essa é uma opção consciente, tanto quando Vieira (2012, p. 6) refuta a utilização programática dos métodos convencionais do teatro profissional, sem, porém, desprezá-los quando se refere ao uso de técnicas de encenação, pois o acesso à cultura erudita possibilita novas formas por meio das quais se podem expressar conteúdos da cultura popular (SAVIANI, 2008, p. 22), ou ainda quando entende o circuito do chamado *teatrão*<sup>18</sup> como desestimulante à participação popular como público, seja pelas apresentações longe das periferias, seja pelos proibitivos preços do ingresso, ou ainda pela não identificação deste público popular com as encenações, com o figurino da peça e com o do próprio público regular desse teatro, geralmente de classe média (VIEIRA, 2012, p.5).

O posicionamento do TUOV em se apresentar nas periferias, na opção pelo teatro popular amador e em utilizar linguagem e estética próprias às camadas mais populares, sempre intencionando com elas interagir e transformar a sociedade, sobretudo se considerarmos os acontecimentos político das décadas de 1960 e 1970 no Brasil e no mundo, aproxima-se da definição de teatro engajado, que segundo Bentley é entendido da seguinte forma:

O teatro é uma ameaça, mas perderia essa sua característica ameaçadora se se deixasse submergir pela comunicação de massa. Ele representa aquilo que os poderes que estão por trás da comunicação de massa gostariam de ver submerso. Ele é o último refúgio, ou um dos últimos refúgios, da associação de seres humanos, da simples reunião de pessoas com interesses comuns, num local menos gigantesco e esmagador do que um estádio.

---

<sup>18</sup> Denominação pela qual é conhecido o circuito profissional de teatro que ocupa as maiores salas centrais das grandes cidades, além de representar tão somente peças que angariam grandes patrocínios, tem artistas conhecidos como chamariz de público e que, de modo geral, não são mal vistos por eventuais sistemas de censura.



Um acontecimento teatral não é outra coisa que não ele mesmo; não é visto nem ouvido ao mesmo tempo pela nação inteira. Não há nele nada além do que qualquer pessoa presente possa ver e ouvir; é uma operação humana que se esgota dentro de si mesma. Isso constitui não só uma parte de seu encanto, mas também uma parte de sua importância, e é assim que o fato está começando a ser encarado. (1969, p. 177)

O trabalho do Grupo Teatro União e Olho Vivo e de outros como o Núcleo Expressão de Osasco, o Teatro Circo Alegria dos Pobres, o Núcleo Independente Truques, Traquejos e Teatro, o Grupo Forja, o Galo de Briga, entre outros teve a característica da promoção do debate aberto como função política, ultrapassando os limites do simples entretenimento para se configurar muito mais como um pretexto para um trabalho político de base (GARCIA, 1990). No TUOV, o trabalho artístico e cultural do grupo visava a troca de experiências com o público popular por meio da convivência, dos debates promovidos com as comunidades após as apresentações, e com isso procura uma interação maior com essa realidade, para desenvolver um trabalho a serviço dos movimentos populares no processo de mobilização (VIEIRA, 1977) e organização de suas reivindicações, conforme citado anteriormente. O público a quem as peças são apresentadas possui total liberdade de se manifestar a respeito do espetáculo, o que ajuda o grupo na pretensão de conhecer um pouco mais sobre seus espectadores e o ambiente que os cercam.

Entre as opções políticas do TUOV, duas eram claras: a certeza de que um espetáculo só chegaria a um público verdadeiramente popular se fosse apresentado nas proximidades da residência desta plateia e a crença de que o preço do ingresso deveria estar ao alcance do poder aquisitivo dessa faixa da população. Além disso, a convicção de que desvincular-se dos padrões estéticos convencionais, ditados pelo lucro e pelas técnicas estrangeiras, delinearía um caminho para uma nova criatividade, longe dos cânones estáticos da moda teatral, mas certamente mais perto do povo (ALTIERI, 2009, p. 5).

Para considerarmos o resultado das práticas tuovianas ao final de mais de uma década de atuação, quando da montagem da emblemática peça *Bumba, Meu Queixada*, que teve no ano de 1979 o início de suas apresentações, mas com processo de gestação iniciado ainda em meados da mesma década, o grupo

discutiu exaustivamente as metas, objetivos e definições, avaliando tudo o que tinha ocorrido na prática das peças anteriores. Sobre *Bumba, Meu Queixada*, representando a etapa final do ciclo decenal de existência e atuação, a passagem abaixo denota a preocupação em exercitar as citadas práticas do TUOV:

Tudo começou a ser decidido em grupo: as pesquisas, o conflito central, os secundários, as cenas, o tempo, onde se passaria a ação. Integrantes do grupo foram participar das greves de Contagem, da greve dos Queixadas, greve de Perus. Convencionamos que seria assinado por mim, ainda que fosse coletivo, para evitarmos confusões e disputas quanto à autoria. Foi uma decisão conjunta da comissão de dramaturgia que eu coordenava. E o grupo começou a pensar sobre a dinâmica da própria comissão. (entrevista de César Vieira concedida ao Jornal O Sarrafo). Para que fosse possível a montagem da peça, o grupo realizou um trabalho de quase três anos de pesquisas sobre as greves ocorridas nessas cidades, além de pesquisas sobre o folguedo popular do Bumba meu boi. O espetáculo se divide em cinco cenas, até certo ponto independentes entre si e diferenciadas do ponto de vista da extensão e da linguagem. A peça inicia e se desenvolve inteiramente no parque de diversões “Arco Íris”, os personagens cantam e dançam músicas do folclore popular, interagindo com a plateia durante todo o espetáculo. A característica festiva que envolve o figurino e as músicas que compõem o repertório da peça é utilizada para atrair e manter a atenção do público. A divisão das personagens é feita de forma clara, no sentido de que são divididos em “Bons” e “Maus”, configurando o “natural conceito maniqueísta que o povo põe em suas manifestações, estabelecendo sempre que, quem não está de um lado, está do outro, mostrando sempre que quem não está com ele, povo, está contra” (VIEIRA, 1981, p. 161).

As montagens *O Evangelho Segundo Zebedeu*, encenada de meados da década de 1960 aos anos iniciais de 1970 e *Rei Momo*, uma ópera–samba segundo definição do próprio grupo, apresentada de 1973 até 1976, foram assistidas por milhares de pessoas nos bairros periféricos das grandes cidades, tendo palcos diversos, como espaços em sindicatos, associações civis, igrejas, escolas e empresas e tiveram sempre os debates ao final das apresentações como ponto alto do trabalho político do grupo. Em relação à peça *Rei Momo* e a atuação tuoviana, Vieira relata que:

Rei Momo foi encenado em 1973, com músicas de Carlos Castilho, direção musical de foi de Vitor Bertollucci Júnior, e os

cenários e figurinos de Laura Tetti e a expressão corporal de Luiza Barreto Leite. Pesquisa de José Carlos Reston. Apresentaram-se em igrejas, clubes e sociedades de amigos de bairro durante seis anos tendo como público: operários e trabalhadores (cerca de 550 espetáculos para um público de cerca de 100.000 pessoas, já que ocorreram apresentações em grandes espaços também). Ficou em cartaz até 1976. No decorrer de todo esse tempo mudou o grupo, transformaram-se as pessoas. As ideias de ontem, ao contato com a realidade dos bairros, evoluíram no sentido do encontro de uma estética popular cada vez mais desvinculada do teatro convencional. (...). A troca de experiências com as comunidades de periferia fez surgir conceitos novos de um teatro independente e popular. A dinâmica de Grupo, vivenciadas na prática, nos fez muitas vezes marcar passo, voltar atrás, reformular, mudar. Mas, plasmou uma coesão que hoje constitui a nossa base. Fortaleceu-se uma unidade adquirida com sacrifícios, mas que agora é mantida a todo preço, pelo conhecimento que cada elemento tem de que só essa união permitirá a continuidade da busca. (Vieira, 1978, pág. 53).

As discussões, os debates, os bate-papos, as trocas de impressões entre os membros do grupo e o público que assistia às peças, tornaram-se depois marca característica do TUOV, tiveram na emblemática peça *Corinthians Meu Amor* a semente que deu origem a esse processo. Essa montagem foi encenada no final da década de 1960, tendo um fortíssimo apelo popular e, segundo Vieira, a participação espontânea do público fez com que emergisse a necessidade dos diálogos ao final de cada apresentação. Esse fato episódico comutou-se em prática constante do TUOV.

O espetáculo foi um sucesso de público, muito por conta de tratar do Corinthians. E por conta disso, começou a receber convites para ir aos clubes de bairro para se apresentar, principalmente clubes de futebol de várzea. De fato, o grupo foi a um clube da Vila Matilde – o Corinthians – e teve a surpresa de que muita gente do bairro foi assistir: cerca de setecentas pessoas com bandeira, camiseta do Corinthians. Depois começaram a surgir muitos convites: Vila Maria, Vila Santa Clara. Foram para cerca de dez bairros. E além de todo esse movimento efervescente da produção cultural, nessas apresentações começou a acontecer algo que também não tinha sido planejado pelo grupo. O público comparecia com camiseta do Corinthians, levava bandeira do time, vaiava cenas, quando acontecia em cena um gol do Corinthians eles gritavam. Cesar Vieira conta em depoimento que no final da peça um operário que tinha furado uma greve morria porque despencava do alto de alguma coisa elevada e acontecia um cortejo com as pessoas carregando o corpo enrolado na

bandeira do Corinthians. O público ficava chocado, para eles era muito: o Corinthians nunca era campeão e quando era o torcedor morria! Por conta disso algumas pessoas iam ficando depois do espetáculo e discutiam. Assim começou a se dar o debate, que passou a acontecer depois dos espetáculos. (ALTIERI, 2009, p.10)

Ao longo da sua primeira década de atuação o TUOV esmiuçou as tentativas do Arena e dos Centros Populares de Cultura em produzir e difundir o teatro popular. Com essa finalidade, vários temas foram levantados e postos em discussão. Chegou-se a conclusão de que um espetáculo com as intenções a que o grupo se propunha deveria ter sempre ingredientes populares e trazer consigo uma mensagem de defesa dos interesses dos oprimidos. (VIEIRA, 1977, p. 40).

Para que possamos compreender, além do aspecto político, também a preocupação e o caráter pedagógico da atuação do TUOV, a troca de experiências com o público, adentremos o livro *Em Busca de Um Teatro Popular*, com primeira edição no ano de 1977, resultado dessas preocupações e opções políticas e que traz em sua introdução a seguinte passagem:

É o retrato feito pelas dezenas de pessoas que colaboraram nesta tentativa, quer como membros do TUOV, quer como interessados na ideia da busca de um Teatro Popular. [...] Inexiste nestas páginas, como de resto, hoje para o grupo, a ideia de vitória ou derrota. O que ficou, o que interessa é o que de fato ocorreu. Pisamos, durante esse tempo, uma “terra de ninguém”. Um terreno virgem. Não visamos receber desse novo público respostas que nos agradassem, que nos justificassem, mas sim ter um contato direto com sua verdade, com a sua vida, com a “sua liberdade”, com as suas necessidades, com suas dificuldades, com sua visão de comunidade e de povo... Partimos olhando as poucas tentativas antes concretizadas, todas sufocadas mais ou menos no nascedouro... Levantamos seus objetivos e o que conseguiram na prática. Estudamos as obras teóricas, também pouquíssimas, existentes sobre Teatro Popular e Criação Coletiva. Pesquisamos o circo principalmente e manifestações folclóricas, umas vivas, outras agonizantes, bem como as que nada mais são que mero registro... [...] Claro que o teatro não é a única forma, nem a mais importante. Mas, dentro de muitas é a que escolhemos! Um teatro desvinculado, desligado do teatro do sistema, do teatro do empresário, do teatro tradicional... um teatro

voltado para o povo, que busque um público novo e que ao contato com essa parcela marginalizada da vida e da sociedade, receba a vivência dessa população e com troca permanente de experiências, em conjunto com esses elementos autenticamente populares, encontre a senda verdadeira da resistência, da luta, da participação... (VIEIRA, 2007, pp. 47-49)

Essa relação dialógica entre TUOV e público, expressa nos debates/diálogos ao fim das apresentações, manifestada desde o nascedouro do grupo, foi incorporada como mais uma de suas opções políticas e educativas. Resultado direto da experiência e da prática que foi se consolidando com o passar do tempo, essa experiência estética educativa esteve presente em todos os processos criativos do TUOV e materializou-se quando das montagens das peças que continham grande parte dessa carga obtida pela troca de impressões, pelo diálogo.

Ao analisarmos os estudos das produções do Grupo de Teatro União e Olho Vivo, tendo presentes estudos sobre o teatro pedagógico e suas possibilidades quanto à aprendizagem do público, constatamos que há um processo de retroalimentação, isto é, nesse tipo de teatro não há o aprendizado separado do público, e nem um aprendizado só do público, há um acontecimento cênico que ao mesmo tempo em que se propõe popular e didático, ou que se propõe *ensinante* é também, e inclusivamente, *aprendente*. (ALTIERI, 2007, p. 5). A incursão do TUOV pelas veredas da pedagogia se dá em dois flancos: na formação dos atores que irão compor o grupo e; na apresentação de peças que têm cunho histórico, observadas pelo viés popular, culminando com a troca de experiências com o público por meio dos diálogos-debates ao fim das apresentações.

Em ambos os casos acreditamos que haja um elemento comum que faça vezes de amálgama, fio condutor pedagógico: a criação coletiva das peças, que tanto gera a participação dos atores/autores no processo de formulação, pesquisa e montagem das peças, quanto recebe neste mesmo processo a influências condicionantes oriundas dos diálogos/debates com o público, o que transforma o conjunto teórico e modifica a atuação prática do grupo ao longo do tempo em vista de seus objetivos.

Durante todo esse tempo sofremos constantes mutações no modo de pensar, no modo de agir, no modo de encarar o teatro. Surgiu, pouco a pouco, uma nova consciência crítica. Talvez pouca coisa tenha ficado das idéias mestras com que iniciamos a caminhada... Fomos testados por um sem número de adversidades externas e por múltiplas contradições internas e... aprendemos. Com o público nos bairros e com as comunidades da periferia trocamos experiências, recebemos, recebemos muito mais do que demos... e aprendemos. (VIEIRA, 2007, p. 49)

Assim como fizemos anteriormente ao debatermos a conjuntura histórica, temos que necessariamente lembrar que cabe à escola e aos sistemas de ensino formais a responsabilidade legal pela educação enquanto saber sistematizado. Lembramos também que tais sistemas de ensino refletem, em suas diretrizes e políticas educacionais, a visão de mundo dos representantes que ocupam a estrutura de Estado, portanto, no contexto da ditadura, um modelo condizente com o posicionamento de parcela significativa da burguesia, dos investidores do capital estrangeiro e do imperialismo estadunidense. Ao que, visto dessa maneira, concordamos com Maria da Glória Gohn, em sua afirmação de que:

A educação não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade. [...] Pressupõe uma educação não mais voltada para a preparação genérica dos indivíduos para a sociedade mais ampla, ou voltada exclusivamente para a inserção econômica no mundo do trabalho – como preconizam os modelos neoliberais -, mas exige uma preparação voltada para recompor a personalidade dos indivíduos, para que se convertam em seres capazes de encontrar e preservar a unidade de sua experiência por meio das emoções da vida e da força das paixões que se exerce sobre ela. Ou seja, o mundo da subjetividade humana entra em ação, no processo educacional, com força total, para entender a complexidade do mundo da vida e do trabalho. (GOHN, 2005, pp. 109 e 110).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu, no seu todo, do propósito de não só fornecer os conhecimentos e o

pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente.

Desse modo, experiências educativas como propõe o TUOV, podem e devem ser observadas e, no caso deste trabalho, ganhar voz e espaço para que representem alternativa à institucionalização exacerbada da educação e seu funcionalismo prático, ou seja, que é preparar pessoas para o mundo do trabalho.

### **3.3 A criação coletiva: potencial político-pedagógico e a busca pelo novo**

Quando questionado sobre a formação de atores no interior do TUOV, se havia algum tipo de instrução especial aos novos candidatos a membros como atores do grupo, Vieira (2012, p. 18) acredita que o ator se faz, que se transforma qualquer um em ator, bastando que este tenha vontade de aprender. O que de fato existia como preparação inicial é que os membros mais antigos – caso do ator e também fundador do grupo, Neriney Moreira – ficassem em contato constante com os novos membros e que estes, fundamentalmente, participassem dos debates promovidos ao fim dos espetáculos (VIEIRA, 2012, p. 18) para que tivessem uma visão global do trabalho do grupo. Essa aparente falta de rigor metodológico na verdade incorpora uma das peças-chave como opção do processo do grupo: não sucumbir à pressa mercadológica, resistir aos ditames do tempo do mercado, renegar a produtivização a que está submetida a maior parte dos grupos de teatro, inclusive quando se trata da formação do próprio ator ou, de como citou Vieira, de alguém que deseje ser ator.

Observamos que, no contexto da década de 1970, também a educação formal estava condicionada à exacerbção de um autoritarismo tecnocrático, contrapondo-se à tentativa de revolução cultural como proposta de modificar a sociedade (SAVIANI, 2008, p. 66), representada pela pedagogia tecnicista, ou seja,

pela otimização do tempo, dos métodos de produção e, por conseguinte, pela especialização e o trabalho compartimentado.

O trabalho do Grupo Teatro União e Olho Vivo, desenvolvido em meio a um processo social que o formou, encontra-lo em meio à indagação, revisão e da leitura do homem brasileiro e popular, com linguagem de brasileiro, trabalhando em determinados momentos da história, levado a se reunir com a finalidade de tornar-se sujeito produzindo espetáculos de teatro, não apenas um, mas espetáculos, uma série deles, expressam-se como um grupo que aprende e aperfeiçoa seu projeto realizando-o (ALTIERI, 2007, p. 7). A atuação teatral, neste caso associada a uma determinada intenção pedagógica interna (na preparação dos atores e demais membros do TUOV) e de apresentação de um determinado saber (a montagem e encenação das peças em si), sempre baseadas na troca de experiências com o público dos bairros, das periferias (público eminentemente proletário) e que se refletem na pesquisa das nuances temáticas históricas, criação das peças e na própria atuação dos atores, incorporam o que relata Saviani sobre o significado de cultura histórico-proletária:

[...] tal cultura está em desenvolvimento a partir das práticas, das lutas do movimento proletário, e seu núcleo fundamental foi sistematizado e elaborado na “filosofia da práxis”, cuja perspectiva necessita ser assumida, se se quer articular a educação com essa concepção histórico-proletária de cultura e não apenas falar a respeito dela. (2008, p. 54)

Ao caminhamos nessa direção, há de se considerar o processo educativo baseado no conceito de humanização, que conforme Duarte (1993) é apropriar-se dos elementos culturais necessários para a formação. Segundo esse autor, a cultura humana acumula-se nos objetos em si e na linguagem em todas as suas formas de manifestação. Assim, ocorre a apropriação subjetiva dessa realidade, seja na forma de ideias, de conhecimentos, de imagens e criação de novas objetivações correspondentes aos desafios atuais que são base do processo de humanização.

Em todo o trabalho de Vieira à frente do TUOV está presente o imenso papel que desempenha o processo de criação coletiva e da dramaturgia como meio do conhecimento da realidade em suas manifestações mais variadas e complexas, o teatro é um instrumento de conhecimento e transformação da sociedade e da vida.



Portanto, vejamos o que o autor considera uma experiência educativa presente na construção de seu trabalho como dramaturgo e a importância da coletividade tuoviana nesse processo:

É um processo coletivo, eu poderia pegar todo esse material, eu pesquiso ou pago um cara, o cara pesquisa e eu vou e escrevo a peça, mas aí não é trabalho coletivo. Mesmo quando assino Cesar Vieira é por um problema de direito autoral para o grupo, eu já cedi os direitos autorais para o grupo das peças que são do grupo, as peças que são minhas, sozinho não. E pras peças futuras, o trabalho coletivo já é os direitos passados pro grupo. [...] Isso é o melhor achado do grupo (falando sobre o processo de criação coletiva), talvez entre outras coisas, que faz o grupo permanecer tendo gente, quer dizer, o Zé Celso, sem crítica nenhuma, o grupo dele seria mais velho que o nosso em dois anos, só que ele é um e nós somos cinco. Quer dizer, já há uma continuidade não do Cesar Vieira, mas de gente que está no grupo há trinta anos, há trinta e cinco anos. (VIEIRA, 2012, p. 4,18)

O processo de criação e o modo como que o TUOV produz se fazem de maneira coletiva, ou seja, todo o trabalho realizado desde as pesquisas para a peça até sua finalização é feito de forma com que todos os integrantes do grupo se envolvam no processo de construção do novo trabalho. Essa fórmula, adotada pela maioria dos grupos de teatro que realizavam seus trabalhos nas periferias na década de 1970, era utilizada para que houvesse participação de todos os membros em todas as etapas do processo de produção, acabando com a hierarquia e com a divisão do trabalho por especialidade (PAIXÃO, 2008, p. 4), representando uma alternativa ao que até então se praticava, tanto no teatro quanto nos processos de criação e, porque não dizer, na sua relação com a educação.

A respeito da importância do teatro em relação à educação, no processo histórico brasileiro podemos verificar sua presença de caráter pedagógico. Já nas décadas de 50 e 60 do século XVI, os jesuítas utilizaram o recurso teatral em seu processo catequizador. Quanto a isso, a primeira experiência teatral no Brasil teve como objeto precípua, a destruição de tudo o que é local e a introdução, no plano espiritual como no material, de valores importados (HELIODORA, 1972, p. 5). Depois do teatro jesuítico com sua ênfase catequizadora, o Brasil vivenciou um

espaço de quase dois séculos sem grandes atividades do teatro como meio pedagógico. Uma das explicações para isso é a de que já não havia um grande 'projeto educacional' tão amplo quanto o da catequização, pois estavam as preocupações principais na colônia voltadas para a expansão do território, sua efetiva ocupação e defesa contra os invasores franceses e holandeses (SILVA, 2005, p. 36).

No início do século XIX, com o Brasil alçado à condição de centro do Império Português, junto com a sociedade metropolitana, instalou-se na cidade do Rio de Janeiro usos e costumes da nobreza, entre os quais o hábito de ir ao teatro. No período imediatamente após a volta de D. João VI e parte de sua corte à Europa, com o final do processo de independência do Brasil, o Estado trata de utilizar a cultura como meio de propagação de seus interesses ideológicos. O teatro, dentro de suas reais limitações estruturais, em muito foi utilizado com essa finalidade. Literalmente, entra em cena, o caráter civilizador da arte, onde o teatro bem organizado e bem dirigido representa um verdadeiro modelo de educação, capaz de inspirar na mocidade a moralidade, os bons costumes e o patriotismo (HELIODORA, 1972, p. 14).

Para Gramsci (1978, p. 10) esta perspectiva do caráter civilizador da arte não pode ser diretamente relacionada com o conceito de educação, visto que a arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto arte educativa, porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar. A utilização do teatro como arte educativa, ou ainda, como meio pedagógico com uma finalidade afim, insere-se no que Saviani (2001, p.16) identificou como reprodutivismo, ou seja, quando se acredita que a função própria da educação (mais especificamente, a educação escolar) consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.

Em oposição, o caráter pedagógico do TUOV pensa a educação como processo de formação associado, inserido na prática cultural não só ao longo da vida, como também buscando exercer cidadania e tratando de cultivá-la (ALTIERI, 2007, p. 4), no caso específico do processo tuoviano, pela produção da leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos históricos que estarão presentes no resultado do trabalho coletivo. São casos, conforme diz Gohn (2005, p. 101) de aprendizagem política dos direitos, práticas que capacitam os

indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, educação para a civilidade, concepção bem diferente do que vimos como caráter civilizatório da arte.

O TUOV traz desde seu início a intencionalidade de criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos, que o leva a existência – a inicial, de partida e de fundação, e a de produção e permanência – movido por questões de cidadania prementes e urgentes na sociedade em que se encontra (ALTIERI, 2007, p. 5), contexto que, em grande parte, obteve sucesso pelo “melhor achado” do grupo, como citou Vieira: a metodologia do trabalho coletivo. Quanto às especificidades desse processo de trabalho coletivo, inicia-se com a escolha de um tema – que tenha cunho histórico e relações com a transformação para o bem da realidade (VIEIRA, 2012, p. 6) – e que necessariamente não ocorre num período específico ou determinado.

Cada integrante sugere de três a cinco fatos históricos sociais devidamente pesquisados e estudados a fim de argumentar a favor da montagem de uma peça com um dos temas sugeridos. Essa fase do processo, como as demais, não tem prazo definido ou estipulado para se encerrar. Ocorrem debates a respeito da importância dos temas, de suas formas de execução, impacto sobre o contexto social do período em questão e mesmo a simpatia dos integrantes do grupo por determinadas temáticas, que por fim resultará numa escolha pelo voto universal e equânime dos membros tuovianos. Sobre essa particularidade e aproveitando o processo de montagem em curso da peça FEB, a Cobra Vai Fumar, Vieira relata que:

Essa peça que você está viu que está acontecendo a pesquisa, já faz cinco anos que a gente descobriu isso e resolveu fazer essa peça, foi discutido o próximo espetáculo sobre o Monteiro Lobato, sobre... ou sobre o *Friedenreich*, que foi um grande jogador, o primeiro mulato, negro que ascendeu socialmente graças ao futebol, e a FEB. Então depois de noites de discussão se chegou ao próximo espetáculo, a FEB. Pode ser que o Monteiro Lobato seja... seja na outra, mas daí já vem a discussão que o Monteiro Lobato fez livro racista e tal, isso nós nem entramos, isso podia ser uma discussão de dez horas, né... aí pô... eu, por exemplo, já estava muito pendente para o Monteiro Lobato, mas depois da oposição do grupo e tal, fui pela maioria. [...] Nesse espetáculo agora o ‘Cobra vai Fumar’ que é sobre a

FEB, nós discutimos, cada um apresentou um tema, quem quis, né, daí sobraram três, que era o Monteiro Lobato, a Força Expedicionária e o jogador de futebol, o Friendeirich, o primeiro negro que ascendeu socialmente através do futebol. Quer dizer, isso em 1920, ele era um cara que lançava moda de cabelo, de sapato e tal, era muito mais importante no contexto que o Pelé, porque ele criava... ele jogava no Paulistano que era um clube só de rico, até hoje ainda é, né... jogava lá no Paulistano, ele usava todos os maneirismos de ricos, embora ele pessoalmente não fosse rico. Então esse cara foi muito discutido, eu pessoalmente era favorável em fazer o Friendeirich, mas perdi na votação lá... (2012, p. 6, 20)

Definido o tema da próxima montagem, dados e fontes históricas são levantados e a história vai sendo remontada a partir da colaboração conjunta, por meio de coleta de informações para subsidiar a construção da dramaturgia. Cada integrante escolhe fatos ou personagens que podem ser incluídos nas cenas (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 6) e, com material considerado suficiente, uma comissão responsável começa a escrever o texto. Para cada montagem são formados grupos específicos, comissões que cuidarão do figurino, do cenário, da iluminação, das músicas e da dramaturgia, sempre liderada por um membro com maior identificação e experiência na área em questão.

Durante as etapas desse processo, ocorrem demonstrações dos diferentes estágios de montagem das comissões para que o coletivo opine, acatando ou propondo modificações. As diferentes cenas vão sendo agrupadas e começam a se relacionar, tendo como fio condutor comum a todas elas os versos rimados da música, sempre alegre e participativa, cumprindo a função de sintetizar os episódios, comentar a ação e estabelecer o elo entre as cenas (GARCIA, 1990, p. 161). Simultaneamente à medida que a montagem se constrói, ocorrem também os ensaios. A escolha dos personagens é feita de acordo com a desenvoltura de cada um e o desejo individual em interpretar um determinado personagem pode ser acatado, dependendo da aceitação do coletivo e do diretor (NOGUEIRA; DITTRICH, 2007, p. 6). Mais especificamente, quando contrapõe a metodologia do TUOV e, conseqüentemente, sua própria atuação como grupo de teatro popular amador frente às companhias profissionais, Vieira afirma que:

A gente não usa os métodos convencionais de teatro, mas também não repudia, nós temos outro método e modéstia à parte, a gente acha o nosso nível nem pior nem melhor, mas nunca abaixo do profissional, né? (2012, p. 5)

A não imposição de prazos específicos para as várias etapas de montagem e ensaios das peças tuovianas aproximam o trabalho coletivo do grupo ao que propõe Gohn (2005, p. 101) quando se refere ao processo de aprendizagem com tempo não fixado, com respeito às diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo ensino-aprendizagem e, no caso específico do teatro, há tempos diferentes perceptíveis a partir de um tripé da atenção/imaginação/sensibilidade rumo à construção de sua concepção.

O texto de teatro é um mediador cultural, um sujeito mediador nomeado, que participa da construção das cenas. O que Vigotsky (2000) chama de mediador são as ferramentas auxiliares da atividade humana como os instrumentos do trabalho do homem que modificam a natureza, ou as ferramentas da linguagem humana que modificam a mente dos homens. No caso, os textos são essas ferramentas da linguagem e, no teatro, os cenários, figurinos, sons, gestos e luz são os instrumentos do trabalho, que depois de transformados ganham também status de ferramentas, o que no entender de Vieira (2012, p. 3) se expressa no fato do teatro ser diferente no aspecto da linguagem e do texto, pois o teatro não é como um livro, nele o ato da escrita, da montagem e da encenação passa por percursos distintos, apropriados pela visão de mundo e, mesmo, ânimo de quem tem contato com esses diferentes momentos teatrais.

Esse excerto, que reproduzimos abaixo, remete à problemática clássica da alienação, que tem origem no universo religioso, e é muito visível e perceptível em significativo número de pessoas simples e ingênuas, que acreditam, por exemplo, que os sofrimentos são determinados pela vontade divino e nesse caso específico, que nos foi narrado pelo dramaturgo, o TUOV, cumpriu um papel importante em seu questionamento e superação.

Eu acho que é a contaminação mesmo, né? Porque um dia nós chegamos, isso já faz uns dez anos, ou quinze hein, nós chegamos numa periferia e uma pessoa era liderança ali, uma mulher era liderança... é, com filhos e tudo e ela disse:

“olha, quando vocês passaram (eu nem era do grupo) quando vocês passaram há dez anos atrás eu era solteira, eu era uma pessoa totalmente inibida, tinha vergonha de tudo, a única coisa que fazia era freqüentar a igreja...” Foi uma apresentação que nós fizemos na época na igreja. Ela disse: “eu freqüentava essa igreja, agora sou uma liderança aqui do bairro, graças ao Bumba, meu queixada” que era a história das greves, né? (VIEIRA, 2012, p. 9)

O sujeito – ou no caso do TUOV, o próprio processo coletivo – a quem cabe conduzir tal processo como mediador, a ação deve ser clara neste sentido, bem como devam ser claras as intenções, num campo apontado por Gohn (2005, p. 101) como aquele que abrange uma educação gerada no processo de participação social, em ações não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal, com motivações geradas a partir de convicções calcadas na cultura para a civilidade e a humanidade e que balizam a mediação que se dá. Quanto a essa particularidade, Saviani afirma que:

A produção não-material, aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação. [...] Com efeito, não estaremos, por certo, forçando a análise se afirmarmos que a produção não-material coincide com a produção do saber. De fato, a produção não-material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. [...] Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (2008, pp. 6,7)

Em meio ao processo de criação coletiva proposto pelo TUOV, estabelece-se uma comunidade educativa e aprendente, fora dos muros da escola e não intencionando suprimi-la, conquanto indispensável sua existência como uma parte que representa uma esfera do ser social, na qual a sociedade civil é posta na arena da luta, inserindo-se assim na instância que é a do plano cultural (ALTIERI, 2007, p. 6), uma vez que a dominação de uma classe pela outra não ocorra tão somente no

plano econômico. Os sujeitos culturais coletivos estão na vida e na arte, fazendo teatro, representando o texto dramático, escrito por um único autor ou em parceria, ou ainda como resultado de uma criação coletiva, vislumbrando a associação de seu entendimento e leitura de mundo representada pela arte, sobretudo no caso do teatro e sua natureza cênica que, embora não seja a mesma coisa, deveriam tornar-se algo singular nos sujeitos, unidade em torno da responsabilidade como agente social (BAKHTIN, 2003, p. 34).

Todo esse conjunto de preocupações do TUOV quando se trata da formação do ator e da criação de suas montagens, em síntese, se destina a impactar o público, a oferecer-lhe a possibilidade de uma experiência artística, estética e política e que, em muitos casos, é algo que tem alta probabilidade de não se repetir. Também por isso o grupo acentua a importância de proporcionar às pessoas que tenham contato com as apresentações, a maior liberdade para que expresse seus pontos de vista, sua visão de mundo quando são chamadas ao diálogo/debate, o que, conforme o retorno, também esclarece sobre a dimensão e profundidade do (pretendido) impacto da encenação sobre elas, conforme relata Vieira:

Depois do espetáculo tem um debate, né... então tinha trezentas pessoas, a gente procura que o debate seja falado mais pelo público do que pelo grupo e você começa perguntando quantas pessoas já tinham ido ao teatro. Tinha trezentas pessoas, quatro levantaram a mão. Uma tinha visto o teatro do SESI na Paulista quando a firma dele levou os operários de ônibus pra assistir. Os outros três tinham visto o Olho Vivo há quinze anos atrás quando nós passamos lá... com o Bumba, meu Queixada, inclusive dois deles, que eram casados, cantaram a música de quinze anos atrás. Então eles viram teatro há quinze anos atrás quando nós fomos à casa deles, perto da casa deles, perto do local de trabalho e na volta nossa quinze anos depois. Daqueles trezentos, nenhum viu teatro e possivelmente, infelizmente, dificilmente vai ver. Jamais vão vir aqui para ver teatro de cento e cinquenta, duzentos reais. É longe, o cara tem trabalho no dia seguinte, tem que estar de pé, o teatro suntuoso assusta aquele cara, entende? As roupas do público, dificilmente você vai ter elemento um popular... (2012, p. 5)

O TUOV fundamentava sua perspectiva educativa na atuação que possibilitava a o uso palavra pelo público no momento do diálogo após as apresentações. Essa troca de impressões, a formulação de sugestões e mesmo as críticas sobre determinados pontos das peças e de seus personagens, extrapolavam o âmbito artístico e passavam pela apreciação de temas sociais pertinentes à realidade de cada local onde o TUOV estava se apresentando. Além disso, parte daquilo que era debatido entre público e membros tuovianos ou se incorporava nas futuras apresentações, como também poderia influenciar em modificações em partes das encenações, quando o grupo considerava que tais contribuições eram pertinentes ou que acrescentassem como pontos não contemplados na pesquisa e no processo de criação coletiva.

A busca do grupo é pelo novo, pela transformação do que está estabelecido no que se almeja, e mesmo que esbarre em condições estruturais ao introduzir sua linguagem na rota da educação, isto não lhe retira a eficiência nem tampouco a intenção de transformar o pensamento do público ao qual se dirige (OLIVEIRA, 2010, p. 80). Vieira concebe a sociedade brasileira como um amalgama de posições onde as forças antagônicas se confrontam pela dimensão e interesses da classe da qual fazem parte, que podem ser reconhecidos por todos, mesmo por aqueles que desconhecem os personagens ditos históricos e isso fica explícito nas experiências práticas do TUOV, seja durante as apresentações dos espetáculos ou, ainda, no momento dos debates ao final das apresentações.

Eu te daria um exemplo bem típico. Napoleão Bonaparte é personagem da peça, então 98% do público nosso de bairro, não o de classe média, nunca ouviu falar de Napoleão. Só que o Napoleão personagem tem determinadas ações que o público vai julgar intuitivamente, se aquela ação ele é um cara bom, um cara filho-da-puta, um cara legal, então ele julga, o cara podia se chamar João da Silva. (...) Depois foi uma discussão muito grande com os intelectuais da época (eles diziam): *“você estão falando isso, eles não sabem quem foi Napoleão”*. Eu falei: *“eles não sabem, mas julgam o personagem, a ação do personagem. Podia se chamar Karl Marx ou Lampião, não tem nada que ver uma coisa com a outra, mas funcionou assim, né... as outras peças também, depois do ‘Rei Momo’ que é uma peça totalmente baseada em fatos históricos vem o ‘Bumba, Meu Queixada’*



que conta a história de greves contemporâneas. (VIEIRA, 2012, p. 10)

É nesse ambiente, que atores e demais componentes tuovianos duplamente atuam: na própria atividade intrínseca enquanto artistas, norteados pela proposta estética e política do grupo e ainda como atores sociais, conscientes das possibilidades que o teatro oferece, tanto no contato com a população das periferias, quanto no fazer, no trabalho que resulta da pesquisa, da dialética e se põe como mais uma opção de expressão da arte e da cultura popular. Segundo Vieira, o teatro extrapola qualquer tentativa de entendimento racional quando se trata de mensurar o impacto que este causa em grande parte das pessoas que têm contato com ele, sobretudo quando não estão habituadas.

Mas o que nasce... brota da cabeça de uma pessoa numa representação teatral é muito difícil de aquilatar, né... eu lembro... não lembro da minha primeira namorada e lembro da minha primeira peça de teatro que eu fiz. E isso marca o cara porque o teatro é a luz, é o olho no olho, né... é um negócio louco, você chega no cara, ele pergunta pra você: “é filme?” Ele tá vendo! Ele tá vendo o ator na frente dele e ele pergunta se é filme, isso agora em 2011. Ele nunca viu teatro e infelizmente acho que nunca mais vai ver. Isso é terrível. (VIEIRA, 2012, p. 11)

A fala de Vieira revela a atuação do TUOV e sua busca pelo novo também em dois sentidos: a linguagem e a estética que interajam com o público, notadamente o dos bairros, e a própria busca pelo expectador que ainda não teve contato, ou que o tenha de forma esporádica, com o teatro. Conforme expomos em diversas passagens desse trabalho, o TUOV intenciona, por meio da temática historicizada de suas montagens e pela utilização de componentes estéticos populares, fazer com que o público que assiste suas montagens tome contato com personagens que de alguma forma o incomodem, que o emocionem ou que com eles se identifiquem ou que os rejeitem, por exemplo.

Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambos, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os

homens, através da práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História. (FREIRE, 1987, p. 158)

Os debates realizados ao final das apresentações são instrumentos para que os membros do TUOV tenham não só a dimensão do impacto sobre o público durante a encenação, como também ter contato com as experiências e impressões deste público após o contato com a peça. Seria algo como a ação cultural expressa pelas montagens tuovianas interagindo com as experiências e vivências do público, sobretudo o popular, eventualmente sendo incorporadas às montagens como reconhecimento, não só à contribuição do público ao texto ou cenas, mas também como o reconhecimento do homem como ser consciente e participante da história e, como tal, apto a participar, interagir e transformar a ação social, no caso, representadas nas montagens.

Essa problemática nos remete diretamente ao caráter político-pedagógico do Grupo Teatro União e Olho Vivo e sua responsabilidade naquilo poderíamos chamar de ampliação da consciência política e superação das concepções de mundo que estão naturalizadas no social, no qual o grupo atua com a ambição de produzir um fazer teatral transformador e capaz de colaborar com os seus espectadores na compreensão de sua dimensão histórica, na valorização de suas vidas e do seu lugar no mundo.

Essa compreensão se dá a partir da mediação do TUOV que tem um caráter formativo, potencializado a consciência política e formas de intervenção coletiva na realidade social.

## Considerações Finais

---

A nossa pesquisa tinha como norte abranger o entendimento acerca da relação entre teatro e educação, notadamente nos anos que compreenderam a década de 1970, período que convencionamos denominar como “tempos sombrios”, com base no vasto referencial bibliográfico que nos autoriza tal juízo sobre os anos da ditadura civil-militar no Brasil.

Nesse contexto, nosso foco de análise abrangeu a atuação do Grupo Teatro União e Olho Vivo, grupo de teatro amador e popular com sede na cidade de São Paulo e que tem em nossa hipótese geral, seu caráter político-pedagógico, relação que permeia praticamente todo esse trabalho.

Nossa preocupação em obter o depoimento de César Vieira, que em conjunto com as dissertações e publicações nos serviram como fontes e referência de pesquisa, fez com que, por opção, utilizássemos minimamente os jornais e outros materiais impressos produzidos por sindicatos e demais movimentos e organizadores coletivos de trabalhadores, por entidades que representavam movimentos civis organizados ou mesmo por outros grupos de teatro.

O fato de observarmos a relação entre educação e teatro não como meio pedagógico instrumentalizado nas salas de aula ou inserido no currículo escolar, não configura uma possível limitação, uma vez que durante o trabalho demonstramos o caráter político-pedagógico do TUOV o que era nosso intento e configurava hipótese geral.

Ao nos propormos verificar, de forma ampla, o contexto das políticas educacionais no Brasil, para depois, nos posicionarmos quanto à afirmativa de que o processo histórico brasileiro, também nesse campo, é caracterizado pelo autoritarismo e como antidemocrática. Essas características acentuam-se nos “tempos sombrios” da ditadura civil-militar, o que demonstramos ao observarmos a atuação do TUOV e suas dificuldades frente à ditadura e repressão.

Um dos pontos abordados em nosso trabalho e que se refere à relação entre teatro e educação é a de que existem possibilidades mais amplas de analisar tal

relação. Neste trabalho nossa proposta foi analisar a atuação do TUOV como sujeito que interage na sociedade, que tem claramente uma opção política e artística. Essa interação é em grande parte representada pela figura do dramaturgo Cesar Vieira (pseudônimo do advogado Idibal Pivetta), fundador do grupo e que mediou os processos de construção e consolidação do TUOV. Pudemos constatar a importância dessa figura ímpar na história do teatro popular amador de São Paulo e, porque não dizer, do Brasil.

A trajetória pessoal de Vieira como líder estudantil nos anos finais da década de 1950 e depois como advogado de presos políticos durante a ditadura civil-militar coincide com o período em que o caráter autoritário e antidemocrático do Estado brasileiro tem seu ápice. Esse histórico brasileiro é caracterizado por restrições ao acesso universal aos bancos escolares, depois, com a ampliação desse acesso – notadamente na década de 1970 – o que é oferecido às camadas populares é um ensino tecnicista, produtivista, reduzindo as possibilidades de formação humanista e de caráter crítico para que o cidadão efetivamente tivesse voz e dela tirasse proveito para fazer valer seus direitos. Em oposição a essa pedagogia tecnicista, o TUOV promove a criação coletiva dos textos, figurinos, montagens e músicas, têm consciência crítica da necessidade do apuro da construção onisciente das suas montagens e pratica os debates ao final das representações. O público ali tinha voz, interagia com as representações dos temas históricos e seus personagens relegados à marginalidade da historiografia oficial: queixadas, conselheiros, reis momos, torcedores de futebol, grevistas...

As entrevistas e depoimentos tomados de Cesar Vieira foram de fundamental importância na construção desse trabalho: este personagem, enquanto advogado, teve fundamental importância na luta pelos direitos políticos de cidadãos brasileiros perseguidos pela ditadura militar, além disso, desempenhou papel relevante de cidadania ao participar como membro atuante do TUOV, grupo engajado na luta pelo teatro popular amador. Portanto, Vieira é parte viva da história dos movimentos sociais que atuaram nos anos de chumbo, tendo seu depoimento nos auxiliado nas análises quanto à relação entre a atuação do TUOV e seu caráter político-pedagógico.

No nosso entender, os estudos realizados sobre o TUOV demonstram, em primeiro lugar, sua sinceridade de propósitos e que o seu compromisso permanente

é com as causas do povo, entregando sem quaisquer interesses, mesquinhos ou grandiloquentes, os seus conhecimentos e sua dramaturgia a serviço da luta coletiva, sem cair no proselitismo ou na falaciosa concepção da neutralidade da arte.

Merece também destacar a perseverança e a tenacidade na resistência à imitação fácil e aos modismos de ocasião que muitas vezes afetam as elites intelectuais ligadas aos meios artísticos e culturais, que passam a adotar determinadas visões de mundo alheias ao contexto histórico e a realidade social brasileira.

Eis aí um aspecto muito interessante da dramaturgia tuoviana, que nos permite lançar novos olhares sobre as relações políticas e educacionais presentes no universo das classes populares, inclusive, nos possibilitando tomar consciência e desmitificar a visão paternalista que temos dos processos de organização e atuação das classes subalternas da sociedade capitalista. Exatamente por isso é importante dizer que todo o trabalho do TUOV é de natureza analítica dialética, podendo ser caracterizado, não como um mero agrupamento que domina um conjunto de técnicas dramatúrgicas, com o propósito de manipular as emoções e os sentidos ou entreter os espectadores, mas com um processo de apropriação das coisas que são próprias da realidade social, de sua transformação, de intervenção, devendo ser entendido como uma experiência estética com postura crítica diante do mundo e com capacidade de contribuir com a construção de outra ordem de relações dos homens entre si e com a natureza.

Por fim como nos disse o próprio Vieira, talvez o grande achado do grupo seja sua característica de ouvir e dar voz, tanto aos atores e demais membros, quanto ao público e, sobretudo, entender que essa interação é que dá ao grupo a vivacidade e contribui à sua longevidade, indo onde o povo está numa relação dialética.

Ao contextualizarmos o processo de debates, troca de ideias e de impressões, a formulação de críticas e sugestões e a participação na composição de futuras transformações nas encenações, além de discutir temas sociais em meio a uma dinâmica política que era marcada pela censura e pela repressão, fazia com que parte do público experimentasse, em muitos casos, pela primeira vez, a possibilidade de expressão. Nesse processo, o ponto de vista do público, fundamentado na história e na cultura popular, interagiu com o que o grupo entendia

como parte da cultura historicamente acumulada e que se expressava nas montagens finalizadas e apresentadas após toda a dinâmica de criação coletiva tuoviana.

O TUOV, ao centralizar sua preocupação em encenar peças em que os sujeitos históricos esquecidos pela historiografia tradicional e relegados a um plano inferior pelos livros didáticos tivessem papel de protagonistas, além de esmiuçar o contexto histórico no qual tais personagens estavam inseridos. Personagens como Antônio Conselheiro, o marinheiro João Cândido, os torcedores de um time de futebol popular, os assistas de uma escola de samba e os “queixadas”, operários grevistas numa fábrica de cimento, ao protagonizarem as encenações tuovianas também tinham a intenção de dar voz aos elementos populares, à sua estética, seus valores e anseios. Os debates e diálogos ocorridos ao final das peças, mesmo sendo fundamentais, representavam uma parte da intenção de promover o protagonismo dos sujeitos históricos ligados à cultura popular.

Com essas propostas, no âmbito da práxis educacional, nos remetem a perspectiva de quão importantes são as ações coletivas de pessoas com objetivos políticos-pedagógicos que se assentam na solidariedade e na valorização sócio-histórica do homem do povo. Dessa lição jamais poderíamos abrir mão!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Antônio Luís de Quadros. Pedagogia do Grupo de Teatro União e Olho Vivo nas décadas de 60 a 80. Artigo para o grupo de pesquisa GEMDEC/UNICAMP, Campinas, 2009.

ALTHUSSER, L. Nuevos escritos. Barcelona: Laia, 1978.

BAKHTIN, Mikhail – Estética da Criação Verbal, Martins Fontes, 2003.

BAUER, Carlos. A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012.

BAUER, Carlos. Reflexões sobre o tempo e a história, a memória e a utopia na escola. Jundiaí: Paco Editorial: 2011.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1980

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2004.

BOTTOMORE, Thomas Burton. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28º ed., 1993.

CARLSON, Marvin – Teorias do Teatro-Estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade – Editora UNESP, 1997.

CARR, Edward. O que é história? São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. 2º edição. São Paulo: Editora Cortez; Niterói, RJ: Editora Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995. (Biblioteca da educação. Série1. v.17)

Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/janio\\_quadros](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/janio_quadros) consultado entre 19 e 27 de dezembro de 2012.

FEIJÓ, Martin Cezar. Cultura e contracultura: relações entre conformismo e utopia. Revista FACOM, nº21 (FAAP), São Paulo, 2009.

FERREIRA Jr., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. São Paulo: Tese de doutorado, USP, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, ed. Terra e Paz, 1987

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, ed. Terra e Paz, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de & BICCAS, Maurilane de Souza. História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Editora Cortez, 2009.

GARCIA, Silvana. Teatro de Militância. São Paulo, Perspectiva, 1990.

GHANEN, E. G. G. Educação Escolar democracia no Brasil. Belo Horizonte; Ação Educativa, 2004.

GRAMSCI, Antônio. A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. Literatura e Vida Nacional. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.



GOHN, Maria da Glória – Educação Não-Formal e Cultura Política – Cortez Editora, 2005.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. A era dos impérios: 1875-1914. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1982.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IANNI, Octávio. A ideia de Brasil Moderno. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

IGLESIAS, F. Trajetória política do Brasil, 1500-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KONDER, L. Em torno de Marx. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2010.

LUKACS, Georg. Ontología del ser social: El trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUKÁCS, G. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. SP, Livr. Edit. Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Diego Paladini. Implicações dos acordos MEC/USAID na práxis pedagógica dos professores de Educação Física do ensino superior (1966 a 1975). Dissertação de mestrado – Universidade Nove de Julho – UNINOVE – Educação, São Paulo, 2011.

MARCÍLIO, M.L. “História da Escola em São Paulo e no Brasil” São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1993.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo; DITTRICH, Maireli. Teatro União e Olho Vivo: uma perspectiva de longo prazo de Teatro para Comunidades. Grupo de Pesquisa: Banco de Dados para o Desenvolvimento de Teatro em Comunidade - CEART / UDESC, 2007.

OLIVEIRA, Maria Cristina Moreira. Militância e linguagem na rota da educação: a experiência de três grupos teatrais. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2010.

PEIXOTO, Fernando. O que é teatro. São Paulo. Editora Brasiliense, 2005

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação popular: uma experiência no cenários dos anos 90. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1999.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010 - ISSN: 1676-2584*

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930 / 1973). Petrópolis: RJ, Vozes, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, Editora Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. et.al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas, Editora Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas, Editora Autores Associados, 2009.

SERPA, Lúcia Gomes. Teatro e conscientização: um olhar sobre o movimento “Bailei na Curva” (1983-1985). Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SILVA, Roberta Paula Gomes. Da encenação à publicação: o processo criativo de Bumba, Meu Queixada do Grupo Teatro União e Olho Vivo. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TROTSKY, Leon. A arte da insurreição / Leon Trotsky; organização de textos e apresentação Carlos Bauer. São Paulo: Edições Pulsar, 2000. (Coleção filósofos rebeldes e profanos)

VIEIRA, César. Transcrição de entrevista (em Anexo a esta dissertação), São Paulo, 2012.

VIEIRA, César. Em busca de um teatro popular. 4º edição. São Paulo: Funarte, 2007

VIEIRA, César. Em busca de um teatro popular. 1º edição. São Paulo, UNESCO 1977.

## ANEXO 1

### ENTREVISTA PIVETTA - N° 1

**André Luís Gabriel:** Na década de 1970, como o Grupo TUOV se articulava em relação à repressão, essa é uma primeira preocupação. Eu sei que o senhor usava um codinome, que era uma maneira de lidar com isso, também de circular. Como o grupo circulava em um meio repressivo?

**Idibal Almeida Pivetta (César Vieira):** É... circulava com muita dificuldade, né, quer dizer, primeiro o problema da censura, né. Primeiro que eu era advogado de presos políticos, né... defendi perto de seiscentos, setecentos presos, incluindo o Lula (o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva) fui advogado dele também. E... eu mandava peças com meu nome Idibal Almeida Pivetta era obrigatório naquele tempo porque tinha censura em Brasília de textos e depois que voltava, depois que aprovava, tinha a censura no espetáculo em São Paulo. Aí quando eu mandava meus textos eles já viam o nome Idibal Pivetta, advogado de presos subversivos e já proibiam, aí eu mudei de nome para Cesar Vieira e eles levaram um ano para proibir, para descobrir que César Vieira era o Idibal Pivetta, aí proibiam tudo de novo... mas eu fiquei um ano, um ano e meio apresentando peças que antes eles tinham proibido mudava o nome, tal, o censor não era o mesmo sempre aí conseguia passar. Mas era uma perseguição muito grande, quer dizer, o teatro brasileiro foi muito perseguido. Tivemos uma diretora de teatro, a Eleni Guarrido, que dirigiu o ARENA, dirigiu o teatro da cidade de Santo André que foi assassinada pela ditadura em 73 e até hoje não foi encontrado ainda o corpo dela. O Augusto Boal que depois foi meu professor e depois foi meu cliente para tirar o passaporte dele que ele estava na Argentina, também foi preso... Isaías Zapata, Celso Frateschi, Denise Del Vecchio... dezenas de atores e diretores, escultores foram presos. O próprio Olho Vivo teve uma prisão de três elementos, me incluindo, todo material de luz, de som, figurinos, cenários foram destruídos, né... E depois que eu fui solto, aí eu fui absolvido, me prenderam querendo encontrar ligações entre o advogado, entre o autor teatral e o pessoal da luta armada. Mas eu consegui ser absolvido porque eu era advogado e era autor, mas não era realmente ligado à luta armada, embora a maior parte dos meus clientes fosse participante da luta armada. Quando eu saio, o grupo se reconstitui, ele ficou três meses parado, eu saio da prisão e o grupo se reorganiza e continua o trabalho nos bairros. Mas a luta da censura, contra a censura foi terrível porque eles cortavam uma peça, eles proibiam. Eu mesmo tive uma peça chamada O Rei Morreu que foi totalmente proibida... uma peça feita pela Glauce Rocha e pela Lilian Lemertz que era um monólogo, Whisky para o Rei Saul, foi proibido com cortes, aliás foi autorizada com cortes, liberada com cortes...

**André:** Qual a alegação, quais as alegações para censura? Imagino que tenham sido de caráter político, mas alguma outra...

**Pivetta:** Eles recebiam indicações do governo, do Ministério da Justiça "a peça desse cara não pode passar". Os censores eram uns boçais, ex-jogadores de futebol, uns caras que ficavam lá cumprindo tarefas. Estariam lá como se fossem

fiscais de renda, cumprindo tarefa. E eles podiam, eles condenavam... eles pegavam a parte moral, essencialmente e a parte política, as duas coisas. Então eles proibiam a peça, se achassem ela, na cabeça deles, imoral e se achassem subversiva, então isso era o que eles atentavam, mas eles tinham uma... um fundo cultural muito... muito fraco, entendeu? Quando eu fui preso, eles apreenderam, por exemplo, um rascunho de uma peça minha, que é essa que eu te dei, Morte aos Brancos, aqui, que é esse aqui, te dei hoje, né? É essa...

**André:** Ah sim...

**Pivetta:** E essa peça se passa no Rio Grande do Sul em 1750, na época da Guerra das Missões. As missões eram as lutas dos sete povos guaranis contra os espanhóis e os portugueses, uma república guarani feita pelos índios e pelos padres jesuítas que tinham um cunho quase socializante. Então eles proibiram tudo e uniram isso a... inclusive quando eles me questionavam muito que eu tinha um mapa no meu quarto para eu me situar na peça, então eu punha duzentos índios aqui, quinhentos aqui, seiscentos... eu fazia um mapa, um mapa bélico, um mapa militar para me situar, aquilo me influenciava para eu escrever. Daí eles me interrogaram muito sobre esse mapa.

**André:** Algum tipo de tática militar...?

**Pivetta:** É, e o general que tinha feito esse mapa, porque era um mapa impresso, eu só colocava alfinete e tal, colava umas coisinhas, o general que tinha feito esse mapa já tinha morrido há uns trinta anos e eles... e o chefe da Casa Civil do Jango Goulart chamava Assis Brasil, que era um general. E esse general era avô desse Assis Brasil. Chamava Assis Brasil também, daí eles quiseram que eu fizesse uma ligação com o general Assis Brasil do Jango com mapa. Eu falei; “pô! isso não existe, tal”. O cara: “é que aqui você fala que o exército tal tinha trinta mil homens...” Eu até fiz piada: “cara, se eu tivesse trinta mil eu acho que não estaria aqui, né, pô?” Mas era uma coisa muito ruim, muito terrível. O grupo tinha consciência disso, consciência de que fazer teatro, especialmente um teatro engajado, político, era muito perigoso. Mas tinha uma vantagem, a cultura geral da época, como infelizmente é até hoje, o teatro não é visto pela classe alta e quando eles passavam para os caras irem... irem censurar as peças eles mandavam censurar no Teatro Ruth Escobar, no Teatro Brasileiro de Comédia, no teatro tal, tal...

**André:** TUCA...

**Pivetta:** ...no TUCA, mas jamais mandavam pro bairro, então a gente fazia no bairro. E por incrível que pareça a gente fez uma peça chamada Rei Momo, violentíssima. Essa peça ficou dois, três anos em cartaz com a violência toda que era usada pelo regime e só foi breçada porque um dia eles estavam procurando prender um guerrilheiro, que era namorado de uma menina do grupo, uma atriz do grupo. E eles foram atrás dela, ela saiu de casa, ela saiu eles foram até o bairro para ver se ele encontrava com ela, Vila Santa Catarina, agora é perto mas antes era muito longe, né? Porque é perto do aeroporto. E esses... esses soldados, né, que estavam não uniformizados assistiram a peça e ficaram putos. Aí telefonaram para o major Houston que era o comandante do DOI-CODI e falaram: “pô! O cara não está aqui...” (o tal de Gabriel que eles estavam procurando) “O Gabriel não está aqui, mas eles

estão falando, fazendo uma peça de teatro aqui xingando o exército pra caralho”. (O general): “Prendam os cabeças, mas sem escândalos”. Aí nós saímos, terminou o espetáculo...

**André:** Que ano foi isso?

**Pivetta:** 1973, aí nós fomos jantar num restaurante na Rua Pinheiros, que existe até hoje, chamado (CarneMio), em quatro ou cinco do grupo, fomos jantar e eles entraram junto e nós não sabíamos, eles jantaram do lado, quando a gente saiu, eles pegaram. Na saída prenderam eu e mais dois do grupo, né... Depois voltaram pra nossa sede na Capote Barreto, quebraram todo material, mas o grupo depois voltou e tentando sempre dentro das possibilidades cumprir a censura, senão você não podia fazer o espetáculo. Você mandava pra Brasília, eles estavam um pouquinho mais amenos eles começaram a permitir com cortes, daí a gente discutia se esses cortes atrapalhavam no entendimento do enredo a gente não faz, se dá para enganar a gente faz. Aí quando vinha o... Isso eles aprovavam com corte. Não tem uma peça minha ou do Olho Vivo que foi aprovada integralmente. Ou era proibida ou era aprovada com corte. Quando vinha pra cá você tinha que mostrar para o censor, o censor queria assistir para ver se o espetáculo... O teatro é diferente, né? Não é um livro, você escreve aqui você monta de uma forma totalmente... Sem mudar uma palavra você muda. Aí que a gente sabia que os caras iam estar lá, eles se apresentavam, era oficial a censura, aí a gente fazia uma peça amena, o cara (o ator) chegava: “seu filho da puta!!!” (**com ênfase**) “ah... filho da puta ...” (**displícitamente**) de outro jeito. Levava essa jogada e conseguia passar, embora a censura também do espetáculo foi muito forte. Tinha um censor aqui chamado Coelho Neto que era um cara meio culto e tal, e que se sentia mal até de ser censor. Então esse cara todas as companhias queriam que ele fosse sorteado, mas não dava para todas ser... Esse Coelho Neto era chamado... tem o bom ladrão de Cristo, ele era chamado de bom censor, né... e foi uma época muito grave. Subvenção de governo para este tipo trabalho nosso, tipo do ARENA, como o ARENA fazia, nem pensar, enfim, mas a gente tem um público, tem até hoje que é um público classe média que compra os espetáculos. Compra como: o Colégio Sapiencia o Colégio Etal compra pra gente fazer o espetáculo lá.

**André:** Sobre esse... interessante essa fala sobre classe média e o trabalho do TUOV ligado à escola, né? A minha pesquisa, ela tem... um dos focos dela é a prática não-formal de educação, pedagógica, que é o caso, principalmente do teatro amador. Quando da configuração do grupo, da formação do grupo lá na década de 60 e depois até no próprio recrutamento, vamos dizer assim, dos atores e dessa dinâmica o senhor tem essa preocupação da pedagogia não-formal?

**Pivetta:** Tem. Exato, inclusive...

**André:** Ela se contrapõe à educação formal?

**Pivetta:** Na época o grupo trabalhava muito com o método do Freire...

**André:** Freire. O teatro do Oprimido. A pedagogia do Oprimido?

**Pivetta:** A pedagogia do Oprimido. Como era o primeiro nome do Freire?

**André:** Paulo. Paulo Freire.

**Pivetta:** O Paulo Freire inclusive, na época foi fazer papos, palestras com a gente. Na época seria a transcrição do método Paulo Freire para o teatro, mas mantendo as características do teatro, mesmo uma coisa didática, então a gente pode dizer que era aquilo que o Paulo Freire fala: eu fui lá, pra lá e ensinei para eles o que quer dizer a palavra arado e eles me ensinaram a como manejar o arado. Isso seria nossa... a nossa pré-história foi exatamente essa. Mas com muito estudo, que a gente não ensaia a olho pra fazer o espetáculo. Esse espetáculo que você viu o começo aqui vai estreiar em março do ano que vem, se tudo correr bem, antes não vai.

**André:** É um processo de construção...

**Pivetta:** É um processo coletivo, eu poderia pegar todo esse material, eu pesquiso ou pago um cara, o cara pesquisa e eu vou e escrevo a peça, mas aí não é trabalho coletivo. Mesmo quando assino Cesar Vieira é por um problema de direito autoral para o grupo, eu já cedi os direitos autorais para o grupo das peças que são do grupo, as peças que são minhas sozinho não. E pras peças futuras, o trabalho coletivo já é os direitos passados pro grupo.

**André:** De novo, já inter-seccionando essas duas falas do senhor, referente a essa dinâmica repressiva e também com esse caráter pedagógico e cultural: é complicado ter as pessoas... hoje a gente sabe que o teatro ele, não é o caso aqui que tem a preocupação também de mostrar que é um teatro popular, existe aí o circuito televisivo/teatral, mas década de 70 tinha a questão política, a repressão, era mais complicado ter essas pessoas trabalhando com o grupo, tinha os atores que se engajavam de uma maneira... de que maneira que surgiu...

**Pivetta:** Em primeiro lugar tinha...

**André:** Tinha uma formação dos atores, não só teatral, mas também com esse caráter pedagógico?

**Pivetta:** Claro. A gente tinha sempre um problema da estética a serviço da ética, senão fica um panfleto... você escreve uma coisa, você monta uma coisa contra isso, braço vermelho, folhetim vermelho fechado, não é isso! É constatação de uma realidade social e a possibilidade de uma troca de experiências nossa com o público. Quando nós... o grupo quando ele começa ele tem oitenta por cento de classe média e vinte por cento de elementos populares, hoje ele é o inverso, está faltando quatro pessoas aqui nessa reunião mas eu diria que é oitenta por cento popular e vinte por cento classe média que é que resumimos hoje... qual é mesmo a outra pergunta que você falou?

**André:** Essa... esse caráter...

**Pivetta:** Então, a estética... A estética a serviço da ética. A gente sempre primou por ter espetáculo, no nosso entender, artisticamente bem feito. O tempo todo, o bom ator, o uso do corpo, o uso da voz e tudo isso interligado com música, o trabalho de música coletivo, a integração do ator-músico do ator com o ator-tocador de violão, com aquele público do bairro. Falar uma língua popular sempre, né? Inclusive o cordel tem sido a base do nosso trabalho, a literatura de cordel, você vendo o livro nem vai notar que é literatura de cordel, mas ele está escrito em literatura de cordel, não fala isso mas é literatura de cordel. E procurar tendo dentro de nossas

possibilidades a melhor forma de cantar, a melhor forma de funcionar o espetáculo, inteligível para aquele público que nunca, nunca... O mês retrasado nós fizemos espetáculos em Guarulhos e... depois do espetáculo tem um debate, né... então tinha trezentas pessoas, a gente procura que o debate seja falado mais pelo público do que pelo grupo e você começa perguntando quantas pessoas já tinham ido ao teatro. Tinha trezentas pessoas, quatro levantaram a mão. Uma tinha visto o teatro do SESI na Paulista quando a firma dele levou os operários de ônibus pra assistir. Os outros três tinham visto o Olho Vivo há quinze anos atrás quando nós passamos lá... com o Bumba, meu Queixada, inclusive dois deles, que eram casados, cantaram a música de quinze anos atrás. Então eles viram teatro há quinze anos atrás quando nós fomos na casa deles, perto da casa deles, perto do local de trabalho e na volta nossa quinze anos depois. Daqueles trezentos, nenhum viu teatro e possivelmente, infelizmente, dificilmente vai ver. Jamais vão vir aqui para ver teatro de cento e cinqüenta, duzentos reais. É longe, o cara tem trabalho no dia seguinte, tem que estar de pé, o teatro suntuoso assusta aquele cara, entende? As roupas do público, dificilmente você vai ter elemento um popular...

**André:** A própria... a própria estrutura que se faz... a implementação desses *valets* já assusta né? já deixa as pessoas intimidadas...

**Pivetta:** A gente sempre procurou essa estética a serviço da ética... e uma linguagem não panfletária, né... que aborde temas da realidade embora a cena tenha se passado há quase cento e cinqüenta anos. Essa cena... essa peça aqui (mostrando o livro da peça Morte aos Brancos) tem uma cena de tortura violentíssima e ela passou, ela passou porque os caras não liam as coisas. São os espanhóis torturando um índio, não precisou a palavra tortura. É questionamento, pá... dá uma bofetada, queima o é do cara e tal, não precisou a palavra tortura e ela passou.

**André:** Essa peça é a Morte aos Brancos?

**Pivetta:** É a Morte aos Brancos que é a lenda de um índio gaúcho, né? Aqui existia esse Sepé Tiaraju que era um índio. Quer dizer, todos os nossos temas têm a ver com a transformação para o bem da realidade. Essa peça que você está viu que está acontecendo a pesquisa, já faz cinco anos que a gente descobriu isso e resolveu fazer essa peça, foi discutido o próximo espetáculo sobre o Monteiro Lobato, sobre ... ou sobre o *Friedenreich*, que foi um grande jogador, o primeiro mulato negro que ascendeu socialmente graças ao futebol e a FEB. Então depois de noites de discussão se chegou ao próximo espetáculo, a FEB. Pode ser que o Monteiro Lobato seja... seja na outra, mas daí já vem a discussão que o Monteiro Lobato fez livro racista e tal, isso nós nem entramos, isso podia ser uma discussão de dez horas, né... aí pô... eu, por exemplo, já estava muito pendente para o Monteiro Lobato, mas depois da oposição do grupo e tal, fui pela maioria.

**André:** Isso é até bem recente, teve uma controvérsia a respeito...

**Pivetta:** A gente já sabia disso, né... que tinha esse problema com o movimento negro e tal, mas não foi por isso, foi porque de fato a gente achou essa melhor.

**André:** É interessante e até um ponto que dá um bom material. Porque essa... essa questão que o senhor falou...



**Pivetta:** Você...

**André:** Você falou, né... desde a década... a formação do grupo tem essa proposta do debate depois da peça onde o público se manifesta. Como esse teatro ele é amador, né... e se pressupõe que não sejam, óbvio, atores profissionais de formação, aquela coisa que a gente conhece...

**Pivetta:** É a gente não usa os métodos convencionais de teatro, mas também não repudia, nós temos outro método e modéstia a parte a gente acha o nosso nível nem pior nem melhor, mas nunca abaixo do profissional, né?

**André:** Tem a sua dinâmica...

**Pivetta:** Não queremos esse confronto, né... se pudesse todo mundo ser profissional e viver só disso, sem dúvida o grupo optaria, mas isso é inviável, pode ser que uma companhia que faça uma temporada nos bairros populares, mas viver assim, muito difícil.

**André:** Principalmente naquele período. Então essa é a questão... eu suponho que nem sempre você e as outras lideranças, vamos dizer, nem sempre tivessem...

**Pivetta:** Nery, senta aqui, senta aqui Graciele. O Nery é um dos fundadores, quarenta e... somando os dois dá noventa anos de teatro... e ela mais vinte e dois, passou dos cem.

**André:** Então dá a história toda. Então eu estava dizendo que na década de setenta, a gente imagina, né... que esse caráter pedagógico, nem sempre a liderança podia estar presente em todos os lugares e como tem essa questão do debate, o que eu acho... não é profissional e mesmo que fosse e tendo esse caráter pedagógico, como os ...

**Pivetta:** Tiaguinho! Senta aqui...

**André:** ...os atores estavam lá no... né... na frente desse debate, então qual é a formação desses atores frente a essa necessidade de não ser panfletário, porém falar de temas sociais, políticos e ainda com essa... esse viés da repressão, de uma possível delação, enfim. É uma questão interessante que eu não sei... talvez seja o ponto principal de minha pesquisa que ainda está bastante aberta, mas é um foco que eu...

**Graciela Rodrigues:** Você está pegando vários grupos?

**André:** Não, o TUOV.

**Graciela:** O TUOV...

**Pivetta:** Deixa eu de dar dentro do que você colocou. Primeiro espetáculo nosso, encarado como tal, embora tenha o antecedente do *Corinthians meu amor* feito pelo Casarão por outro grupo, mas que no fim afirmou no Olho Vivo era o Evangelho segundo Zebedeu, que é história do Antônio Conselheiro e da Guerra de Canudos e tal, que só de você escrever ela é super atual com o que acontecia na época. Então era uma peça de oposição que foi muito pouco cortada porque a gente mandou ela quase com um teor mais religioso e passou... e era uma peça, pô... tinha um Che Guevara que era um líder guerrilheiro que existia, que era o pajeú, né... negro. Quer dizer, tudo isso foi colocado, então essa peça aqui era feita num circo do lado do DETRAN no Ibirapuera... e ganhou todos os prêmios do teatro profissional, melhor texto, melhor figurino, melhor música, só não ganhou melhor direção que era o

Silney Siqueira que dirigia, um diretor profissional e essa peça aqui logicamente era uma peça de oposição. Então no boca a boca... ela era feita quinta, sexta, sábado e domingo... e no boca a boca começou a lotar... e diziam depois as boas ou más línguas que se tivessem prendido uma noite do público do Olho Vivo tinham prendido a revolução brasileira inteira. O Lamarca teve lá, o Mariguela teve lá, o Zé Dirceu, todos esses caras tavam lá...

**André:** Se dessem sorte de pegar no dia, pegava a turma toda...

**Pivetta:** Agora um dado que eu te dou, essa peça vai pra Polônia, foi pra Polônia e lá ela passa como uma peça de oposição porque era o regime comunista duro na Polônia, confronto sempre da Rússia com a Polônia é milenar, o gueto, né... e a peça passa lá como uma peça de oposição. O Papa, o João Paulo II era o nosso cicerone ali na Polônia, bebia com a gente... ele era... ele era... não era cardeal... é vice-arcebispo de lá e era autor do teatro e ator. Então, pô... ele ficou acompanhando a gente, nunca ninguém ia pensar que aquele cara ia ser Papa, depois quando nós vimos dez anos, quinze anos depois, eu li nos jornais quem era o cara, que depois acabou levando o Olho Vivo pra Itália, pro Vaticano. Agora então você vê, né... uma peça de oposição humanista aqui, ela passa a uma peça de oposição num regime ditatorial de direita passa a ser uma peça de oposição num regime ditatorial de esquerda, não é Nery? O que eles tinham lá de... de aparecer padre e freira assistindo a peça não está no gibi, e a gente não tem nada com isso, cada um é que... mas ficou também... nós fizemos... ia fazer duas cidades Vroclávia e Varsóvia, fizemos dez... dez espetáculos na Polônia, um frio de dez graus abaixo de zero.

**Graciela:** Na Itália também, né...

**Pivetta:** Na Itália, mas eu ia contar a ligação com os caras do... senta aqui, estão entrevistando a gente para uma tese...

**André:** Tem uma... algum... deve ter mas... uma estimativa mais, pelo menos geral e mais específica de quantos atores passaram durante esse tempo pelo trabalho?

**Pivetta:** São oito espetáculos com carreiras, né... algumas como o Bumba, meu queixada com oito anos, o João Cândido completou dez anos, né? Mais os shows musicais, quer dizer, nós temos quatro shows musicais, se você puser oito espetáculos e quatro shows musicais passaram... vamos por que por todo esse coletivo, passaram de quinze a vinte por grupo, logicamente se mantiveram... eu diria que umas cento e vinte pessoas passaram pelo grupo... nesse livro você tem nominal. Nesse aqui você tem... estreou, relação dos caras aí você vê, Neriney está em todas então você conta ele uma vez mas, a Graciela está em três, você conta ela três vezes, né? Ele você não vai repetir as três vezes...

**André:** Eu faço essa pergunta muito porquê...

**Pivetta:** Dois novos já... daqui a dez anos você vai encontrar nos livros... (risos)

**Neriney Moreira:** Tinha períodos, tinha peças que às vezes tinha mais anos, passava mais gente...

**André:** São duas questões...

**Pivetta:** É relativa à rotatividade...

**André:** É, exato. Porque, primeiro como é popular nem sempre todos podem estar em todos os lugares, você tem que ter essa rotatividade e outra é o caráter, desse... dessa formação molecular de resistência, né... porque eu imagino que tivesse essa... também né... é um trabalho de resistência molecular que um dos motivos que me leva a pesquisar é que isso some, né... o TUOV é forte, né... é um grupo bastante já sedimentado e ainda assim vocês sabem das dificuldades melhor que qualquer um, vocês estavam discutindo essas questões dos fomentos...

**Pivetta:** Isso é uma prova contundente do teatro popular (apontando para um cachorro que apareceu). Não existe teatro popular sem cachorro. (risos)

**André:** (risos) ...sem cachorro... (risos) Então é um trabalho de molécula e resistência, de você disseminar e elas vão se... né... dividindo e depois se ... por osmose, por meiose, divide e forma mais um grupinho e tal... a partir do TUOV surgiram outras propostas independentes que vocês ficaram sabendo... olha tem esse grupo semelhante tal, por causa do TUOV?

**Pivetta:** Fala do Jaraguá...

**Neriney:** É, há uns anos atrás nós fizemos um trabalho no Jaraguá, um bairro periférico de São Paulo...

**André:** Moro lá. Moro em Caieiras, moro em Perus ali...

**Neriney:** Ah, mora lá? Então a gente trabalhou com eles lá uns três ou quatro anos e...

**Pivetta:** Uma das meninas que tá aqui é de resultado de lá... a Priscila.

**Graciela:** Priscila é de lá.

**Pivetta:** Uma loirinha bonitinha.

**André:** Uma das coisas... tem a fábrica de cimento que vocês se apresentaram lá e tal... em Perus... já não tem mais. Então é interessante saber porque essa... uma das coisas que levam ao, vamos dizer, ao resultado, o termo não é esse, é essa fragmentaçãozinha e... a pessoa sai daqui e vai formar um outro organismozinho pequeno e no geral vai formar um todo que é esse trabalho...

**Graciela:** Eu acho que é a contaminação mesmo, né? Porque um dia nós chegamos, isso já faz uns dez anos, ou quinze hein, nós chegamos numa periferia e uma pessoa era liderança ali, uma mulher era liderança... é, com filhos e tudo e ela disse: "olha, quando vocês passaram (eu nem era do grupo) quando vocês passaram há dez anos atrás eu era solteira, eu era uma pessoa totalmente inibida, tinha vergonha de tudo, a única coisa que fazia era freqüentar a igreja..." Foi uma apresentação que nós fizemos na época na igreja. Ela disse: "eu freqüentava essa igreja, agora sou uma liderança aqui do bairro, graças ao Bumba, meu queixada" que era a história das greves, né?

**André:** A sistemática dos debates...

**Graciela:** Você vê, então... é assim...quer dizer, é uma contaminação aí um outro menino que passou um tempão, o Joãozinho, né... na Zona Leste, ele formou um grupo...

**Pivetta:** Que teve um grupo, o Olho Vivo da Vila Prudente. Muitos pegam o nosso nome, outros não pegam nosso nome. Normalmente eles vivem seis, sete anos, o que é muito.

**Graciela:** O Osvaldo, né... que é uma liderança hoje no bairro, é uma liderança real, não é só de teatro. Ele é uma liderança na zona leste por... por terras, por questão da várzea, né... que tão... tão...

**Pivetta:** São Miguel Paulista...

**Graciela:** ...São Miguel Paulista, no Itaim... e ele tá... ele tá liderando lá o movimento ele é aqui o João Cândido que é o personagem central da peça. A gente não diria assim que o Osvaldo é uma liderança lá por causa do João Cândido, mas ele começou aqui jovem, né... e eu acho que grande parte disso... então a gente não diz que a disseminação ou a contaminação não é só na vida artística, no teatro, é também na vida real.

**André:** Tá o caráter pedagógico...

**Graciela:** Aí é que está o caráter pedagógico, né...

**Pivetta:** Por exemplo, né... o... semana passada nós fomos abrir o congresso de teatro, né... aí o prefeito de Osasco veio falar comigo: “você sabe que eu sou prefeito devido a você”. Eu disse: “mas como?” “A primeira vez que eu vi teatro, eu tinha quatorze anos, você veio aqui com o Olho Vivo, eu vi três vezes, isso que me...

**André:** O Emídio?

**Pivetta:** Isso, é o Emídio Souza: “por isso que eu resolvi fazer carreira política”. O líder do PT na Câmara Federal, o Paulo Teixeira, é exatamente a mesma história. Sem contar o Lula que viu pelo menos quarenta vezes, no início ele era totalmente jejum em qualquer coisa, depois não, depois ele já via o show nosso quando a gente fazia show... político, só músicas, tal ele já ia já era um cara que entendia, mas quando ele nos levou a primeira vez pro sindicato ele era diretor social do sindicato, não era nem presidente. Ele organizava os bailinhos, as festas, churrascada, feijoada e levou o Olho Vivo, assim começou o relacionamento e depois até acabei sendo advogado dele, né... Mas o que nasce... brota da cabeça de uma pessoa numa representação teatral é muito difícil de aquilatar, né... eu lembro... não lembro da minha primeira namorada e lembro da minha primeira peça de teatro que eu fiz. E isso marca o cara porque o teatro é a luz, é o olho no olho, né... é um negócio louco, você chega no cara, ele pergunta pra você: “é filme?” Ele tá vendo! Ele tá vendo o ator na frente dele e ele pergunta se é filme, isso agora em 2011. Ele nunca viu teatro e infelizmente acho nunca mais vai ver. Isso é terrível.

**André:** E vamos dizer que hoje, atualmente né, você... no senso comum você tem mais oportunidade, né... o que se divulga é que você tem mais oportunidade. Mesmo tendo o teatrão do pessoal ligado à televisão, ao grande teatro, mais ainda também tem outras iniciativas teatrais difundidas em SESI e SESC e depois também em escolas, enfim teoricamente seria hoje teu acesso mais fácil, a gente sabe que o público é pequeno. Agora, eu também sempre puxo a sardinha pro meu lado, meu recorte lá na década de 70, se a gente for fazer essa comparação é muito mais complicado, porque você não tem essa estrutura...

**Pivetta:** Você fez história na USP?

**André:** É... não, eu já me graduei e agora estou fazendo mestrado lá com o Bauer, lá na Uninove. Eu e meu companheiro Cássio.

**Pivetta:** O livro que eu te dei pra guardar dele, que ele trouxe.

**Graciela:** Ah...

**Pivetta:** O Leonel foi teu professor? Itaussu.

**André:** Não.

**Pivetta:** Você sabe quem é?

**André:** Não.

**Pivetta:** Foi do grupo aqui, Leonel Itaussu de Almeida, é um poeta também.

**Graciela:** Então teu recorte como é que é?

**André:** Então, é da década de setenta, setenta, oitenta que é o período no comecinho ali, o mais duro, né, depois foi... tem as questões da Anistia, enfim... a gente imagina que foi mais complicado você ter essa... é óbvio que o povo talvez tivesse ainda mais dificuldade de acesso às peças teatrais, também por causa do período, então...

**Graciela:** A gente vê que até hoje, você veja que o pessoal da zona leste, né... que é um pessoal da escola Augusto Rosa... que tá vindo aqui que a gente vai começar fazer essa pesquisa da FEB, juntamente, nós aqui, o nosso grupo com... nossa proposta é estender isso, dessa pesquisa ao pessoal do Augusto Rosa, liderado pela mulher do Osvaldo Ribeiro que é o nosso ator aqui, olha só...

**Pivetta:** Isso é no Itaim Paulista...

**Graciela:** Aí olha só o desdobramento...

**Pivetta:** ...um grupo do bairro que vem pra cá trabalhar com a gente, quinze caras.

**Graciela:** É. Aí uma das, uma das... aí bom... tudo começou como? No fomento anterior nós fizemos várias apresentações e convidamos vários grupos de várias escolas, né... escolas EMEIS, escolas das periferias, e aí uma delas era essa do Osvaldo... e aí eles assistiram a peça. Uma das personagens... umas das personagens, uma das mulheres, pra mim seria personagem, né... que assistiu disse assim: "olha, eu quero que você me filme falando isso aqui; eu nunca tinha visto teatro na minha vida e quando eu vim de lá do nordeste eu sempre tive um sonho assim de poder ver arte assim, né... eu queria que vocês me filmassem para mostrar isso pro meu pai. Olha... entendeu? Primeira vez que ela tinha visto uma peça ela veio com esse grupo de estudantes. E aí a gente fez esse desdobramento, a gente pensou "bom, eles assistem a peça, mas e se a gente trabalhasse além disso, produzir, ou seja, estudar o assunto, pesquisar o assunto pra quando a peça for apresentada mesmo que um outro entre na cena, seja um ator, participe como ator e outros não, participem em parte, né... isso vai fazer com que eles se reconheçam na história e aí é uma forma muito mais concreta de... de compreensão daquela obra. Essa é que é nossa idéia.

**André:** Então, essa dinâmica acontecia na década de setenta? Essa mesma dinâmica de trazer as escolas?

**Neriney:** Isso a gente veio aperfeiçoando com o tempo, né?

**André:** Sim. Isso foi uma construção, né? Vocês perceberam esse papel...

**Neriney:** É. Na década de setenta... sessenta, setenta a gente mais ia lá! Um encontro lá...

**André:** Pela própria falta de estrutura que tinha...

**Neriney:** Era o encontro, a troca de idéia lá com eles, depois com o passar do tempo que a gente veio fazendo essas adaptações agora.

**André:** Eu li que muitas peças, a maioria, grande parte, foi encenada em igrejas, geralmente imagino que em altares. Como era a relação, essa relação com a igreja? Você tem padres, né...

**Neriney:** Às vezes a gente encontrava resistência, a gente fala que Cristo viu a gente muitas vezes... a gente tinha que tirar ele do altar, tirar ele do altar direto pra colocar o figurino. A gente perdeu a conta de igrejas e de... sabe... de... ao ar livre, onde desse pra fazer, espaço pra fazer...

**André:** Como era esse contato pra chegar no padre: “olha, vou apresentar uma peça com esse caráter”, como era a negociação?

**Neriney:** Algumas vezes era arranjado por uma liderança comunitária.

**André:** Que aí intermediava?

**Neriney:** Ele vinha, conversava com a gente. A gente mandava uma liderança nossa pra lá, visitava o local, o espaço, bonitinho. Esse trabalho às vezes durava uma semana para um final de semana a gente estar lá. No começo era assim um final de semana, depois a gente passou a ficar um mês, quatro finais de semana lá fazendo a peça. A gente fazia a publicidade toda, toda a promoção da peça mesmo na própria missa, lá na pracinha principal do bairro, onde desse para poder divulgar. Era desse jeito.

**André:** Tem o Grupo Ventoforte, aqui de São Paulo, do interior e tem o GUTAC que é do Mato Grosso. Vocês tem algum tipo de intercâmbio com eles, algum tipo de proposta conjunta?

**Neriney:** A gente sempre tem contato com eles, muitas vezes em eventos, as vezes troca de correspondência...

**André:** Mas não é nada efetivo, né? Que constitui uma rede...

**Graciela:** Um trabalho assim, juntos, não. Não, mas, por exemplo, nós fomos em outubro, lá no Ventoforte, nós fomos apresentar um trabalho que é o Barbosinha Futebol Clube e aí a gente nessa... após a apresentação a gente faz um debate. Então isso tudo, essa troca de experiência, de conversa... depois nós fomos assistir a peça deles, que é os Panos e Lendas, né? Então, quer dizer, a gente sempre faz esse tipo de intercâmbio a gente faz, com a Companhia Brava, com o pessoal, até com o Folias mesmo, né? Que é mais, né... é um pouco mais experimental e que cobra ingresso. Mas com a Companhia Brava, aquele pessoal da... do sem-teto... daquele espaço que é para pessoas que não tem teto e eles abrigam, o abrigo... como é o nome daquele pessoal? Eu esqueci, desculpe, amnésia.

**André:** Num próximo contato a gente lembra.

**Graciela:** Mas então, a gente troca com o pessoal que está chegando agora de Caconde, entendeu? O Asdrúbal. Então a gente sempre troca, troca experiências com os outros.

**Neriney:** Esse pessoal que está chegando...

**André:** O pessoal está chegando.

**Graciela:** Com certeza, estão chegando agora...

**André:** Vou deixar o espaço aqui, vou agradecer vocês, esse é o primeiro contato, com certeza terei o prazer de vir mais vezes aqui pra gente ter o tempo para fundamentar, porque é uma a pesquisa científica, tem que fundamentar um roteiro e tal a partir desse primeiro contato que foi bastante produtivo e a gente já começa... tem lá os outros trabalhos epistêmicos e a gente vai pesquisar. Agradeço e de novo reiterar a admiração pelo trabalho de vocês e nosso respeito.

**Neriney:** Valeu.

**Graciela:** Muito obrigado.

## ANEXO 2

### ENTREVISTA PIVETTA – Nº 2

**André Luís Gabriel:** Vamos lá, você estava falando do caráter político das peças.

**Idibal Almeida Pivetta (César Vieira):** O caráter histórico! O ‘Evangelho Segundo Zebedeu’ é a Guerra de Canudos, isso muito antes de se pensar em se fazer teatro ou filme, quer dizer, isso é de sessenta e quatro (1964) né... A primeira peça nossa é diretamente ligada a um fato histórico, que só é conhecido hoje devido a Euclides da Cunha que desdobrou, se não tivesse existido Euclides da Cunha não se Canudos seria conhecido. É como Homero e a Ilíada, né... essa Guerra de Tróia, Tróia é um negócio desse tamanho, não ia aparecer nunca se não fosse a obra literária que falou daquilo. Depois a gente vai pro ‘Rei Momo’ que é também todinha histórica, é uma eleição de rei momo em um baile de carnaval do Rio de Janeiro e os concorrentes são propostos por escolas de samba e cada escola de samba apresenta um samba-enredo referente a um fato histórico no Brasil: Princesa Isabel, a vinda da Família Real para o Brasil, etc... todinha com base histórica e com muita bibliografia em cima.

**André:** No caso dessa... por conta da eleição tinha essa intenção Idibal, por conta da ditadura, de tocar no tema eleição para essa peça? Tinha claramente essa intenção?

**Pivetta:** Sim, sim tinha essa intenção, tanto é que eles foram atrás de uma das meninas do grupo que eles sabiam que participava do grupo... a parte da repressão, não a parte de censura não... foram atrás dessa moça porque namorado dela era guerrilheiro. Eles foram e assistiram o espetáculo daí depois que a gente estava preso... isso resultou na minha prisão e a de outros dois. Lá eu fiquei sabendo que eles fizeram essa procura durante todo esse tempo do cara, mas quando chegaram lá e o cara não estava e eles telefonaram para o comandante: *“olha, o cara não está aqui (o Gabriel), ele não está aqui, mas eles estão fazendo uma peça xingando o*

*governo*”. Nem era isso, eles viam muita besteira onde não tinha. Daí o cara falou: “prende os cabeças e traz, mas sem escândalo”. Aí nós fomos jantar num restaurante, eles fecharam e levaram a gente, mas nem pela parte histórica, mas achando que a gente falava de revolta de São Paulo, a gente tinha essa intenção mesmo, mas tudo com muito símbolo, muito símbolo...

**André:** Essa parte Idibal é bastante interessante...

**Pivetta:** Você acha que é didática pra chuchu...

**André:** Isso. Então, eu gostaria que você destacasse não só essa preocupação didática em mostrar para o público é... primeiro assim, o caráter da resistência que o teatro popular tem, cultural e aliado a essa questão política: qual a preocupação de como desenvolver essa preocupação didática em relação ao público e como ele entender essa questão histórica.

**Pivetta:** Eu te daria um exemplo bem tópico. Napoleão Bonaparte é personagem da peça, então 98% do público nosso de bairro, não o de classe média, nunca ouviu falar de Napoleão. Só que o Napoleão personagem tem determinadas ações que o público vai julgar intuitivamente, se aquela ação ele é um cara bom, um cara filho-da-puta, um cara legal, então ele julga, o cara podia se chamar João da Silva.

**André:** Independente de ser o Napoleão...

**Pivetta:** Depois foi uma discussão muito grande com os intelectuais da época (eles diziam): “*vocês estão falando isso, eles não sabem quem foi Napoleão*”. Eu falei: “eles não sabem, mas julgam o personagem, a ação do personagem. Podia se chamar Karl Marx ou Lampião, não tem nada que ver uma coisa com a outra, mas funcionou assim, né... as outras peças também, depois do ‘Rei Momo’ que é uma peça totalmente baseada em fatos históricos vem o ‘Bumba, Meu Queixada’ que conta a história de greves contemporâneas.

**André:** Pessoal lá de Perus, né?

**Pivetta:** Perús, diz que no final da peça a gente fala da greve de Osasco e da greve do ABC, muito pouco da greve do ABC que estava começando, mas a de Osasco que na época foi mais importante que a do ABC.

**André:** A peça ‘Bumba, Meu Queixada’, ela começou a ser encenada em setenta e nove (1979), não é isso? Em setenta e nove, mas vocês começaram a trabalhar nela bem antes, né?

**Pivetta:** Ela estréia em Osasco, no Núcleo Expressão de Osasco com a presença do Boal, o Boal tinha voltado pro Brasil. No livro nosso tem.



**André:** Foi isso mesmo, em setenta em nove. Vocês começaram a trabalhar bem antes nela, né? Como sempre.

**Pivetta:** Na redação e tudo. Ela estreou lá e depois foi a peça nossa de carreira mais longa, porque a gente só trabalha de sábado e domingo. E o público de bairro não vai ao teatro a não ser de sábado e domingo. Na segunda-feira à noite o cara não vai, ele vai chegar na casa dele oito e meia (20:30 horas) cansado pra burro, vai jantar daí tem que dormir e levantar no outro dia seis horas (06:00 horas), quer dizer, você tem que fazer no horário dele e no horário nosso agora atual que o grupo é composto na sua maioria de elementos populares, eu diria em oitenta por cento, talvez atualmente. Daí essa peça sobre a greve é uma história contemporânea, mas não deixa de ser história, tanto é que o diretor social do sindicato, que chamava Luiz Ignácio Lula da Silva era um cara que contratou a gente para fazer espetáculo lá, não estava com nenhuma segunda intenção de espetáculo político. O que eles faziam normalmente, a atividade política mesmo cultural, mesmo em sindicatos importantes e progressistas era contratar o Milton Nascimento e o Chico Buarque, qualquer um e pagar uma puta nota e não gostavam de teatro, eles achavam que teatro era coisa de bicha e etc. Mas com o Lula foi meio diferente e ele nos levou lá umas vinte vezes, isso como diretor social. Tanto é que nós fizemos espetáculo no sábado e domingo e eles foram presos na quarta-feira, quer dizer, isso tudo mistura com a minha atividade como advogado de presos políticos. Quando eles foram presos e eu fui no DOPS pra falar com eles não era Cesar Vieira, eles também só ficaram sabendo que Cesar Vieira era Idibal Pivetta quando eles me prenderam. Quer dizer que é um negócio engraçado pra chuchu e que dá uma confusão (entre risos).

**André:** Uma das coisas... assim, eu tenho consciência pelo que a gente já observou lá no TUOV, lá na sede, a importância que você dá para a coletividade, para a criação coletiva, até para se desenvolver você deixa o pessoal lá, faz intervenções pontuais, tal. E realmente eu gravei material que vou utilizar em artigo, tal...

**Pivetta:** A rodada você gravou? Você gravou o pessoal falando?

**André:** Sim, eu gravei, gravei tudo. Já tenho bastante material.

**Pivetta:** Isso é o melhor achado do grupo, talvez entre outras coisas, que faz o grupo permanecer tendo gente, quer dizer, o Zé Celso, sem crítica nenhuma, o grupo dele seria mais velho que o nosso em dois anos, só que ele é um e nós somos cinco. Quer dizer, já há uma continuidade não do Cesar Vieira, mas de gente que está no grupo há trinta anos, há trinta e cinco anos.

**André:** Essa permanência desses elementos mais remotos, vamos dizer assim, pra não falar antigos...

**Pivetta:** Jurássicos... (risos)

**André:** Jurássicos! (risos) É... com certeza ela teve uma constituição da própria característica do grupo, né? Se a gente pensar isso na década de setenta que a coisa era mais apertada e aí também como a gente falou no começo, a questão da educação mesmo... assim, a gente sabe que de uma maneira geral, a gente não pode entender que teatro é escola, né? Apesar que tem escola de teatro, enfim, você forma, sei lá, de alguma maneira algumas características das pessoas, mas o teatro é mais um componente da vida.

**Pivetta:** A gente acha que ator você faz, não faz o músico porque necessita ouvido. Eu por exemplo, jamais poderia ser músico porque tenho o ouvido horrível. Agora o ator não, o ator se ele tiver vontade e tesão é tempo em cima que ele faz, vira um ator. Músico não vira não, ator a gente transforma qualquer um em ator, porque nosso instrumento de trabalho é o teatro, então tem que ser bem feito, não dá pra jogar o espetáculo lá... e a gente procura fazer sempre bem feito.

**André:** Esse processo de ingresso das pessoas para ser atores, tal... você recomenda algum tipo de leitura pra eles, específica de teatro, dos clássicos e faz esse debate em relação ao teatro popular, ao teatro engajado, como que funciona?

**Pivetta:** Depois que... nós estamos agora, eu fui fazer uma conferência na UNESP e no final da conferência, era quase só mulher... no final da conferência eu falei... eu mostrei tudo do Olho Vivo com slides e tal, se vocês estiverem interessadas qualquer uma de vocês ou de vocês, tinham uns rapazes também... aparece lá, lá não tem vestibular e tal... daí apareceram três, que já estão agora a cem dias, cento e vinte dias no grupo. Se elas vão ficar só o futuro vai dizer, mas é possível que pelo menos uma ou duas, que é a média que a cada dez que começa a acompanhar, sobram dois, porque é duro todo sábado e domingo tem que estar lá, se tem namorado, o namorado chia fora ou então vice e versa, a namorada também chia, então é um negócio bem assim.

**André:** Então, nesse contexto contemporâneo tem um significado isso e na década de setenta?

**Pivetta:** A gente passa todos os livros e as obras nossas pra pessoa, a gente não dá uma aula, mas vai conversando, passa o Neriney, por exemplo, fala com eles o tempo todo, a gente puxa, procura que eles vão nos debates comigo pra assistir e só o fato de você passar todas as obras que a gente felizmente tem tudo impresso e os livros, o cara que está interessado vai saber o que é o Olho Vivo, mas lentamente, sem pressa.

**André:** Então Cesar...

**Pivetta:** Só terminando o negócio da parte histórica! Então o 'Bumba, Meu Queixada' foi uma peça atual, tanto é que foi a mais censurada, mais cortada, né? A gente estudou e então dá pra fazer os cortes que precisava fazer. Depois a gente volta pro tema histórico mesmo, que é o 'Morte aos Brancos', a história das guerras dos guaranis no Rio Grande do Sul com os padres e etc., tem uma história. Depois disso vai pro 'João Cândido do Brasil', que é a Revolta da Chibata e nesse meio tempo a gente faz o 'Juãos e us Magalis' que é um tema histórico escondido na história do Brasil. É uma invasão financiada pelos americanos que queriam fazer um país satélite aqui, tipo América Central, né? Então isso é de 1908 e na época foi um puta escândalo internacional e hoje você não acha uma linha sobre isso, teve mortos, teve feridos... uma coisa totalmente dirigida, até que apareça um novo Euclides da Cunha aí...

**André:** E faça né, vire um clássico, né? Já contextualizando...

**Pivetta:** E o João Cândido... daí nesse meio tempo também a gente faz o 'Barbosinha...', que não seria história no sentido intelectual da palavra, mas não deixa de ser história, um cara que está na música popular brasileira e tal... e o conteúdo das suas letras todos, sem ele saber, profundamente politicamente correto, quando fala do despejo e o trem das onze e tal...

**André:** O Adoniran, né?

**Pivetta:** Ele nem tinha essa força, nem sabia disso, mas pô, você pega as músicas dele, todas tem a base social.

**André:** Porque tem o elemento popular, base popular. Isso está bem relacionado ao que eu falei, que eu imagino da atuação popular, da estética popular, da preocupação do TUOV. Contextualizando isso aí com a década de setenta que é coisa um pouco mais tensa por conta da ditadura, tal e da repressão que a gente já falou tem bastante material até gravado, interessante e que me ajudou bastante.

**Pivetta:** Você já gravou um bom par de horas.

**André:** Já estou com umas... já vou para a quinta hora, acho. Tá bom já chega (risos).

**Pivetta:** Depois se você quiser filmar aquilo lá, são coisas interessantes...

**André:** Filmarei tudo, tirarei fotos de tudo.

**Pivetta:** Tem carta do Luís Carlos Prestes, ali embaixo, lá em cima é sobre o Carlos Marighela, lá eu preso, um fotografo que tirou lá no Hipódromo... Só pra fechar,

todas essas peças históricas criaram um modelo, né? Quer dizer, essa peça atual agora que a gente terminou de redigir e começa a ensaiar em março é sobre a Força Expedicionária Brasileira, um tema histórico pouco conhecido, também meio escondido pelo exército que não gosta, por incrível que pareça a gente pensou que pela primeira vez a gente pensou que eles iam pular de alegria com o Olho Vivo... nada, eles não gostam, eles não gostam porque quando eles voltaram da guerra eles iam depor o Getúlio, e o Getúlio era o governo fascista que manda o exército lá lutar contra os fascistas, né? E quando eles estão voltando, eles já sabiam... o Castello Branco era o chefe do Estado Maior que foi presidente depois...

**André:** Foi presidente, ele foi eleito...

**Pivetta:** Daí ele dissolve a Força Expedicionária quando eles estavam no navio, levava quinze dias. Então eles chegaram aqui e não tinha comando, não tinham nada e os soldados voltaram para a vida civil no tapa assim. O negócio mais louco do mundo e nunca ninguém falou isso. Daí ele fala que ia chamar... isso está na peça... que ele iria chamar os caras para dar postos importantes para eles. Ele pôs um no Amazonas, outro não sei aonde, outro no Acre, pôs os caras todos lá, todos os chefes, ele separou todos eles.

**André:** Tiraram eles do centro para não ter problemas...

**Pivetta:** Tirou do centro, mas quer dizer, de todo jeito ele caiu por uma série de fatores.

**André:** mas esse não gostar do exército em outras instâncias e em outras épocas não seria por causa da crítica que o TUOV faz, da crítica a essa história oficial, porque está sempre ligado a uma história popular, né? O personagem, os personagens principais são os populares, a atuação popular, isso é bem contra o...

**Pivetta:** Nesse espetáculo agora o 'Cobra vai Fumar' que é sobre a FEB, nós discutimos, cada um apresentou um tema, quem quis, né, daí sobraram três, que era o Monteiro Lobato, a Força Expedicionária e o jogador de futebol, o Friendeirich, o primeiro negro que ascendeu socialmente através do futebol. Quer dizer, isso em 1920, ele era um cara que lançava moda de cabelo, de sapato e tal, era muito mais importante no contexto que o Pelé, porque ele criava... ele jogava no Paulistano que era um clube só de rico, até hoje ainda é, né... jogava lá no Paulistano, ele usava todos os maneirismos de ricos, embora ele pessoalmente não fosse rico. Então esse cara foi muito discutido, eu pessoalmente era favorável em fazer o Friendeirich, mas perdi na votação lá...

**André:** Mas porque, qual era a argumentação que você utilizou?

**Pivetta:** A argumentação era que a Força Expedicionária seria mais direta do que ele, o Friendeirich. Igual o caso do Monteiro Lobato também, o Monteiro Lobato discutiram muito, a história do porque não entraria, porque tem um monte de caras que acusam ele de racismo e tal, o que é uma bobagem sem tamanho, porque ele colocou a Tia Nastácia lá como preta lá...

**André:** E não era a realidade? Não era a realidade?

**Pivetta:** Era claro! Como os caras que falam lá na nossa peça num jogo de futebol, os caras gritam: “bicha, bicha, bicha!” Eles falam: *“pô, mas isso é um preconceito”*. Eu falei: *“preconceito nada, a gente está narrando o povo, não estamos julgando aqui, é um jogo de futebol onde os caras gritam ‘bicha’, como gritam até hoje”*.

**André:** Ou mais né?

**Pivetta:** Eles gritam ‘ladrão’ e ‘filho-da-puta’, tudo ali...

**André:** (risos) Interessante essa fala... então, mas eu sempre percebo, eu li, tal... na leitura tem uma preocupação de... não só de ter uma crítica o TUOV, ele monta a peça com uma crítica, mas ele tem a preocupação de estabelecer um diálogo com o público, através dessa crítica na peça. Lógico, se é feito através da representação, da linguagem, da estética, mas eu vi que sempre ao final das apresentações tem o debate. Como isso se dá, qual a importância disso, se isso muda a peça, isso pode mudar a peça, através desses debates.... como funciona isso?

**Pivetta:** esse debate é uma coisa que apareceu espontaneamente, no ‘Zebedeu’... eu não falei do Corinthians, que o Corinthians não vem no *XI de Agosto*, ele vem paralelo ao Teatro Casarão...

**André:** O ‘Corinthians, Meu Amor’, né?

**Pivetta:** Que é a história de um clube de futebol que extrapola isso, não é o São Paulo, não é o Palmeiras, sem demérito nenhum, é uma outra coisa, Corinthians é um negócio maluco, né...

**André:** Eu sei, eu sei muito bem...

**Pivetta:** O que eu estava falando mesmo?

**André:** Estava falando do debate, da crítica, da relação à crítica...

**Pivetta:** Nesse espetáculo a gente fazia o ‘Evangelho Segundo Zebedeu’ num circo no Ibirapuera, ao lado do DETRAN, então como a peça se passava num circo, o XI de Agosto consegui um circo e colocou lá pra fazer a peça do lado do DETRAN e no sábado e domingo, que eles apresentavam quinta, sexta, sábado e domingo, você

vê como o teatro decaiu, né? Nenhuma peça de sucesso faz quinta, sexta, sábado e domingo. Faz sexta, sábado e domingo, em vez de ter crescido o interesse pelo teatro... sem contar que na 'Broadway' ali é tudo 50 'paus', 80 'paus' ou 100, o pessoal do antigo Paramount e tal... e a gente lá no Teatro do XI de Agosto, nesse circo, no sábado e domingo no Ibirapuera a maior parte do pessoal que vinha era nordestino, era um pessoal que vinha passar o domingo lá, fazia um piquenique lá, tem a lagoa e etc. e eles viam o circo e o preço do circo era praticamente grátis. Cada ida ao bairro era totalmente grátis, mas lá eles pagavam acho que era 1 real e esse pessoal assistia porque era barato e porque era circo que tinha ligação com eles, vinham da Bahia, de Pernambuco, etc. e tinha essa ligação. E no final do espetáculo os atores ficavam por ali e eles vinham conversar com os atores: "pô, esse negócio aqui... eu sou de lá, eu sou de Crato"... sou não sei de onde "e não é bem assim não, não aconteceu assim não, não entendi o que o cara falou". Daí começou o debate espontaneamente, daí no final a gente já ia e chamava eles pra conversar, daí isso se incorporou ao grupo, né... na ida ao bairro você sempre termina com o debate. O debate que a gente procura falar menos e eles falarem mais, né... na terceira e quarta edições do 'Em Busca...' tem a transcrição de debates inteirinhos, a última não tem já...

**André:** Eu tenho a edição de setenta (1977) eu acho...

**Pivetta:** Tem o debate inteirinho do cara falando do 'Rei Momo', falando do Napoleão e tal... o problema do negro tá no palco e o negro tá na platéia como público, o cara vê... "pô, esses atores aí não são deuses, são caras que nem eu, eles podem cantar bem sendo caras do povo". Então esse é um negócio que intuitivamente cria uma interrogação na cabeça dos caras. A ponto deles começarem a pedir autógrafos e a gente começar a estudar esse negócio de "pô, eu não dou autógrafa!". Mas também dar autógrafa é um negócio que conduz a um culto, então isso foi muito discutido e a gente... hoje não acontece mais, mas na época acontecia muito, especialmente para as meninas, os caras iam lá pedir autógrafos...

**André:** Sem interesse nenhum, né?

**Pivetta:** (risos) Também, né? (risos)

**André:** É bem interessante essa questão da participação popular no teatro porque num dos livros lá, acho até que no 'Em busca ...' na última edição que você gentilmente me presenteou, tem esse debate: qual o público que vai ao teatro? Dá menos de... dá 1%, 1,2%, 1,8... talvez menos agora e...

**Pivetta:** A concorrência é muito grande com a televisão...

**André:** Era isso que ia perguntar...

**Pivetta:** O futebol, a novela, o cara chega cansado em casa não vai... você pode tentar fazer isso pra criança, mas sem conflitar com o horário de escola, mas daí não é a nossa proposta, teatro infantil. Mesmo assim seria meio difícil, daí tem que contar com a diretora, que passa a ser um tiranozinho pequeno, porque ela vai decidir e a gente sempre pregou o uso das escolas, que agora está acontecendo, aos sábados e domingos.

**André:** Então isso atualmente, né Idibal? E na década de setenta, por exemplo, que a diretoria de ensino se chamava delegacia de ensino. Qual era a relação do teatro com a escola? Vocês conseguiam se apresentar bastante ainda para movimentos de alfabetização de adultos, como que era isso na década de setenta?

**Pivetta:** Geralmente o contato era o professor de história. O professor de história que buscava o Olho Vivo porque falava de um tema histórico e eles levavam os alunos ou levavam a gente até lá.

**André:** Nem tinham história, você lembra que nem tinha história, era Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Cortaram história, o professor de história...

**Pivetta:** Eles que levavam a gente, o contato era muito bom, né... e o clero progressista, porque existia a igreja progressista na época, hoje não existe mais e eles levavam o Olho Vivo lá, inclusive o local onde a gente... o maior local onde a gente fez mais espetáculos é o altar, a igreja onde acabava uma missa e a gente entrava pra fazer o espetáculo.

**André:** Geralmente em periferia...

**Pivetta:** Todos, sempre em periferia.

**André:** Sempre em periferia de São Paulo. O maior número de apresentações, lógico, foi em São Paulo, né? Mas vocês fizeram em outros lugares, mesmo na década de setenta, mesmo com todas as dificuldades.

**Pivetta:** Fizemos muito interior de São Paulo, convidados por prefeituras, a gente cobrava bem, eram prefeitos mais ou menos progressistas.

**André:** Você lembra de uma apresentação, deve ser difícil, mas na década de oitenta, você lembra de uma apresentação que vocês fizeram em Juiz de Fora, quando o Romão era secretário de educação lá, ele fala sempre disso, fala; "pô, manda um abraço pro Cesar lá". Agora é diretor do programa de pós-graduação lá, mas ele sempre... eu dei até sorte de ter...

**Pivetta:** Ele levou a gente pra lá?

**André:** Levou vocês pra lá, sempre que eu falo de vocês ele fala: “puxa vida, dá um abraço...!”

**Pivetta:** Nós fizemos muito esse tipo de coisa, especialmente interior de São Paulo, nós fizemos Recife, fizemos Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, todos esses festivais a gente fez e também a convite de alguma entidade, né.

**André:** E essa atuação... lógico, uma coisa está ligada a outra, mas o quanto foi benéfico, vamos dizer assim, o quanto facilitou e o quanto complicou a sua atuação como advogado político, o TUOV, como que foi essa relação tua? Quanto que te ajudou? Quanto que te atrapalhou? Você acha que teve influência...

**Pivetta:** Aí vem uma salada que... eu era presidente da UNE né, eu fui presidente da Casper Líbero, depois fui presidente do 22 de Agosto, depois fui presidente da UNE.

**André:** Em que ano que foi?

**Pivetta:** A UNE em cinqüenta e oito (1958)

**André:** Puxa, que beleza!

**Pivetta:** Eu fui presidente do Casper Líbero, acho que em 1956... o outro em 1957 e 1958 da UNE. Eu morava no Rio, tinha uma sede imensa a UNE, depois foi incendiada, mas não era mais na minha gestão. E através disso você conseguia mesclar tudo, o caminho meu, natural, era ser defensor de preso político, né? Aí quando estourou o congresso de Ibiuna quando eu começo mesmo a advogar os estudantes me conheciam, sei lá porque e me procuraram...

**André:** “Sei lá porque...” (risos).

**Pivetta:** Me procuraram e eu fui advogar para oitocentos caras, só naquele processo eu tinha oitocentos clientes. Nunca ninguém me pagou nada, diga-se de passagem... (risos)

**André:** Não deu pra ficar rico? (risos)

**Pivetta:** (risos) Teve advogado que ficou rico, por incrível que pareça...

**André:** Imagino. Greenhalg, né? Ele foi teu companheiro, não é?

**Pivetta:** Ele trabalhou comigo.



**André:** Onde ele está agora?

**Pivetta:** Essa história de roubar cinco milhões não é comigo...

**André:** Não é que ele ficou rico, mas ele ocupou um espaço no Estado agora.

**Pivetta:** Estava advogando pro Dantas, não sei se ainda está.

**André:** Sim, está.

**Pivetta:** Ele começou no meu escritório. Ele, o Airton Soares, quem mais... o Paulo Gerado que foi diretor do jurídico no XI de Agosto que tem toda uma aceitação nos bairros pobres porque eles advogavam, advogam de graça, existe até hoje, né? Cinco ou seis advogados...

**André:** Na questão do teatro em si, qual que foi o maior referencial? Foi o Boal ou não, para a atuação do TUOV?

**Pivetta:** Não, o Boal foi meu professor na Escola de Artes Dramáticas, depois pelo destino eu fui ser advogado dele, ele estava em Buenos Aires e o passaporte dele vence e ele pede o passaporte lá. Eles negam o passaporte, ele não poderia sair da Argentina, ficaria preso lá, não podia sair da Argentina de jeito nenhum, tava começando todo um trabalho do Teatro do Oprimido lá fora e tal. Daí eu fui pra Argentina para um congresso de teatro, conversando com ele eu disse; “porque você não mete um mandato de segurança?” Ele falou: “É, eu já falei, mas o advogado fulano de tal, advogado não sei o que disse que isso é loucura, que é heroísmo...”. Eu disse: “Eu não acho, eu acho que o Supremo é o único lugar onde você pode tentar alguma coisa, sem te garantir. Vamos entrar com isso aí.” Ele topou, entramos e ganhamos. É uma loucura isso aí, em plena ditadura a gente ganhou o passaporte dele e atrás disso vieram mais de mil casos.

**André:** Abriu um precedente, não é?

**Pivetta:** Caras que estavam na União Soviética, que estavam em Cuba e tal, todo mundo entrou, né? E tem todo um... ele sendo o meu professor, mas ele também não era o cara do Teatro do Oprimido ainda, ele era um professor muito bom, no trabalho do ARENA, mas não se chamava o Teatro do Oprimido nem nada, o que ele apresentava era o ARENA, ele era o diretor muito bom e tal e com isso a gente desdobrou uma série de palestras, de conversas, fiquei muito amigo dele e tal. Depois ele vai para fora, daí em Paris que ele começa mesmo com o Teatro do Oprimido, daí pra valer e vem para cá e que existe até hoje, felizmente né? Lógico que está com mil ramificações aí, mas existe. É uma outra vertente, não da nossa, né? A nossa, nós fazemos o espetáculo... tipo, nós estamos mais próximos do CPC (Centro Popular de Cultura) do que do Boal, nesse sentido. Mas um CPC que a

gente tinha tempo tem tempo de trabalhar o espetáculo. Isso que o pessoal mete o pau no CPC e tal, dizendo que os espetáculos eram ruins. Primeiro que os espetáculos não eram ruins, segundo que não tinham o acabamento de uma peça, era a peça do dia, pô! Central do Brasil, descarrilou, matou quatrocentos caras, eles faziam uma peça pondo em cima daquilo. Então era o teatro do dia, Teatro Jornal, para isso funcionava muito, mas o tempo que eles tinham para trabalhar esse assunto seria dois ou três dias. Isso aconteceu na segunda eles já apresentavam a peça na quarta, que ia ser feita em cima de caminhão em todos esses lugares dez ou quinze vezes depois passava para outro tema “deputado corrupto, não sei o que...”. Agora, nós já não, a gente já visava fazer o teatro, tanto é que uma peça nossa por ser só sábado e domingo leva no mínimo um ano, se tiver o texto pronto, por que se não tiver o texto pronto vai levar mais de dois anos. Como sempre a gente está com uma peça em cartaz e já está começando a preparar a próxima. Quer dizer, não essa aqui, se for preparar essa do... vamos supor que estréia em julho essa peça ‘A Cobra Vai Fumar’ nós vamos começar a pensar na nova peça daqui a três anos, porque senão... normalmente a gente fica dois, três anos com a peça, porque é sábado e domingo daí dá cem espetáculos em três anos. A gente pega férias, tudo bonitinho para não esfaltar o grupo porque é um trabalho voluntário, pô! Hoje o grupo ainda paga vinte reais para cada um por fim de semana, para condução, antes não tinha nem isso, de condução e lanche tem um espaço, né?

**André:** Vocês estão ricos agora? Se comparar com a década de setenta... (risos)

**Pivetta:** Ah, tá rico. Naquele tempo não tinha essa estrutura de... a prefeitura vender... a gente não tinha a sede. A sede ajuda muito, qualquer grupo, não só de teatro, mas de qualquer atividade tendo um local garantido é outra coisa. Você sabe que aquilo lá... podem até tomar, mas é muito difícil e agora nós conseguimos por trinta anos. A gente vai construir lá um teatro, mas continuamos itinerantes, que é a nossa proposta. Só que a gente mudou, a gente vai pra bairro e trás também o público pra sede, coisa que a gente nunca tinha pensado. E pra eles é mais produtivo isso, é vim com... daí o grupo banca o ônibus, banca o almoço e o debate posterior. Fica um dia com a gente, agora não é sempre que você pode trazer então você vai continuar indo na itinerante e trazendo o pessoal pra lá. Outras experiências que já acabaram, mas que foram bem, o Celso Fratesch que teve grupo em São Miguel Paulista que chamava Núcleo, em Osasco teve um grupo que chamava Núcleo Expressão também que fazia um trabalho fixo.

**André:** Mas eram derivados do TUOV?

**Pivetta:** Não, esses dois não eram derivados do TUOV, mas tinham muito boa relação, mas não chegam a ser derivados do TUOV.

**André:** Duas coisas, assim, sem querer te cortar, já te cortando que era o que eu tinha que perguntar também: da relação dessa rede que se fazia principalmente, tinham outros grupos e outros movimentos sociais que lutavam aí pela redemocratização, né? Que faziam essa crítica, então o TUOV estava engajado, vocês participaram de vários festivais...

**Pivetta:** Muito. Muito em encontros e seminários, a gente abria sempre, às vezes com o Hino Nacional, às vezes não.

**André:** Fazia parte de um contexto maior, né?

**Pivetta:** Muito, é. Sempre esse show nosso, que é um show que pode ter músicas das peças, mas não é nenhuma das peças foi muito requisitado. Teve uma época que a gente falou: *“vamos parar porque a gente vai virar um grupo musical, não é proposta”*. Porque um grupo musical chega, monta o negócio e canta, mas dificilmente vai ter uma estrutura de discutir, o músico já tem outra cabeça bem diferenciada. E inclusive daí teria que profissionalizar a coisa, fazer um show é um show, música é uma coisa totalmente diferente de teatro onde você joga uma ideia... uma música só pode jogar uma ideia. Napoleão dizia que a Marselhesa, a música valia por cinquenta exércitos.

**André:** A força, né? Sentimos isso na Copa de 98, né? Antes de começar lá, os caras cantaram a Marselhesa lá, entraram pra guerra. O Brasil foi pra festa, os caras foram pra guerra: 3 x 0.

**Pivetta:** (risos)

**André:** Bom. É... e do TUOV, nasceram outros grupos assim filhos mesmo do TUOV principalmente desde o começo. Se mantiveram, terminaram? Como é que foi?

**Pivetta:** Teve em Mogi das Cruzes, teve na Vila Prudente. Em Mogi das Cruzes acho que viveu uns dois anos, Vila Prudente viveu uns três, isso com o nome de Olho Vivo, Olho Vivo da Vila Prudente, agora dezenas de outros prosperaram por aí sem ter o nome do Olho Vivo só com a ideia jogada, muito em cima do livro...

**André:** Do ‘Em Busca...’?

**Pivetta:** Do ‘Em Busca...’, muito, mas muito em cima, é um negócio... outro dia nós fomos fazer um debate, o grupo foi cantar aqui em Campo Limpo e aí teve duas coisas interessantes, chega um cara pra mim de uma certa idade lá e falou: *“trouxe um negócio pra você e quero te entregar depois”*. Daí ele me trás, depois do espetáculo e tal, ele me trás um ingresso do ‘Corinthians, meu amor’ de 1979, escrito lá ‘direção de Ednaldo Freire’ que é um diretor aí bastante conhecido e tal... ‘Corinthians’ no teatro tal, no paço municipal... ingresso grátis... que a mãe dele tinha

guardado num livro e mostrava isso. E invariavelmente aparece cara pra gente dar autógrafo em livro de quarenta anos atrás, isso acontece muito, isso funcionou muito. Esse livro na época foi vertido pro castelhano, deve ter aí... na América Latina foi muito mais discutido do que no Brasil, porque era uma ideologia a gente já pregava uma ideologia, porque que nós vamos... como é que nós vamos sobreviver? O Estado não vai dar dinheiro pro Olho Vivo, como até agora deu no programa de fomento e não está dando mais. Não é que seja uma coisa dirigida do Khalil e etc., é a estrutura do corpo de jurados que quer que você faça uma coisa que eles querem e a gente não. Eles querem seminários, debates e espetáculos nos bairros, quer dizer nós não vamos fazer isso porque eles querem, nós nos recusamos então a gente apresenta a nossa proposta... qual que era a proposta com esse 'A Cobra vai Fumar'? O espetáculo explícito desde a escolha do texto até lá. Eles não aceitam isso porque isso não é uma contrapartida, quando nós continuamos dando a contrapartida através de shows, né? Comparar trabalho de perspectiva de teatro, mas isso é muito engraçado, quando veio a lei do fomento que a gente batalhou, o Olho Vivo disputou cinco e entrou em três, o que eu acho válido, não precisa entrar em todos, mas agora não ganha nem o "Miriam Muniz" nem o fomento por causa do tema. Agora nós podíamos ter posto, vamos fazer o espetáculo tal...

**André:** Ter se rendido, né?

**Pivetta:** E mudar, vamos fazer conferência, por dez nomes lá e vamos fazer o show tal e mandar... o seminário, eles gostam muito dessa coisa de seminário, mas não é nossa proposta. Você pode pegar esses grupos aí, muito bons, que nasceram agora depois do fomento e que tão fazendo esse tipo de coisa e que é absolutamente justificável, mas não é a nossa. E é um negócio incrível... tem cara que na votação lá, a gente fica sabendo: "Pô! Vai dar dinheiro pro Olho Vivo, o Olho Vivo ganha dinheiro a hora que quer, eles vendem espetáculos". Infelizmente não é verdade (risos) pode ser que de vinte espetáculos um é vendido, mas como é que você vai cobrar da CUT, pra ir lá, aquilo lá não é só ir lá, significa três dias de ensaio aquele negócio que você viu de oito minutos, só que são três dias de ensaio pra valer. Como é que você vai cobrar da CUT quando eles chegam: "Nós estamos duros, o Wagner Tiso vai tocar de graça, será que da para vocês irem?" Nós vamos, de graça né, mas sabendo que eles poderiam até a ajudar para nós fazermos o trabalho.

**André:** E se ganhasse aquele prêmio lá, você ganhava uma grana, não? Ou era só o prêmio simbólico mesmo?

**Pivetta:** Era só o prêmio mesmo, tá aí. Foi um negócio louco, eles me telefonaram pedindo se eu admitia meu nome para disputar o prêmio da CUT eu falei que autorizava o nome, eu dou, mas eu não vou fazer campanha. No fim eu acabei tendo trinta mil votos não sei do que lá. Daí saiu uma briga lá, que eu fiquei sabendo depois e que eles queriam mudar, aí o que eles resolveram: premiar os disputantes, daí deram o prêmio pra mim e para os outros. O que eu acho um negócio cretino

esse de fazer esse tipo de votação porque não tem controle nenhum, né? Teria o cara interessado em ganhar a eleição, o que não era o meu caso, pô! Não estou interessado... telefonar para todos amigos meus e falar: "Vote nesse e-mail, pô! Mandar votar no site da CUT". Sei que depois saiu uma briga lá com o presidente: "não, depois eu vou falar com o Idibal, e tal, o ano que vem ele ganha". Ainda bem que ele não veio falar comigo, porque aí eu ia mandar ele à merda, pô. "O ano que vem você vai me dar um prêmio? Que que é isso?"

**André:** O ano que vem ta longe, né Idibal?

**Pivetta:** Não tem nenhum sentido isso, mas o cara se sentiu... coitado... não fizeram nada de sacanagem...

**André:** Quem é o presidente lá agora?

**Pivetta:** Paulo Henrique...

**André:** Ah, eu sei, pensei que era o João Felício.

**Pivetta:** Não, não é, esse é um professor.

**Idibal Almeida Pivetta (César Vieira):** Tem uns títulos aí, o que que é? Medalha Pedro Ernesto, né?

**André Luís Gabriel:** Isso. Idibal Almeida Pivetta, não é fraco não.

**Pivetta:** Geralmente os prefácios de alguns livros e prêmios são do Boal.

**André:** Eu vi lá que tem bastantes prefácios do Boal. Eu fiz um curso na PUC lá no começo dos anos 2000 sobre o Teatro do Oprimido, do Boal.

**Pivetta:** Tem uma menina aqui, eu esqueci o nome dela, tem no Rio, mas parece que eles estão meio, com arestas de finalidades...

**André:** Eu fiz com a Roberta.

**Pivetta:** Tem uma Kelly também...

**André:** Isso, também. Mas eu Idibal, você falou que qualquer um pode ser ator, eu sou exceção cara, eu não posso não. (risos)

**Pivetta:** depois de fazer dez ensaios para falar duas palavras você faz (risos)

**André:** "Oi, boa noite!" (risos)

**Pivetta:** Tem uma... isso aí é do Luís Carlos Prestes, olha (mostrando uma carta recebida de Prestes)... ele fez uma declaração de amor pra gente que nós tínhamos mudado o conceito dele sobre futebol. Ele achava que o futebol era o ópio do povo.

**André:** Fala disso aí, fala disso aí, desse...

**Pivetta:** O Prestes quando tomou conhecimento da gente no Festival Mundial da Juventude em Havana, ele ganhou um livrinho nosso do 'Corinthians, Meu Amor', no dia seguinte ele nos telefona pede pro grupo todo ir lá no hotel dele, que ele estava num hotel bom lá na Riviera, daí ele vai... ele abriu a conversa falando: "eu mudei meu conceito sobre futebol, eu acho que o futebol vai ajudar a revolução e não ao contrário, graças a esse livrinho de vocês". Quer dizer, é um negócio maluco esse, isso não tem preço, né?

**André:** É porque é um cara que tem um... como você está sempre falando de história ele tem uma visão do contexto histórico absurda, né? Além de tudo o cara é um personagem da história.

**Pivetta:** Claro, é um cara que é um personagem. Esse é um bilhete que ele manda... um convite assim que nós mandamos pra mil pessoas e ele mandou esse bilhete que está aí. Tem outras coisas dele aí, tem do Fidel também. Eu precisava contratar uns dez caras pra colocar isso em dia, acho que nunca vou por em dia, porque é muita coisa.

**André:** Eu vou fazer um trabalho voluntário aí pra você.

**Pivetta:** Esse aqui tem a assinatura de muitos presos políticos. Manuel Cirilo, um pessoal... Aldo Arantes

André: Bem, acho que é isso, mais uma vez meus agradecimentos.

Pivetta: Estamos sempre a disposição.