UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ROSANGELA ANDRADE AUKAR DE CAMARGO

A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro

Ribeirão Preto

2006

ROSANGELA ANDRADE AUKAR DE CAMARGO

A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Linha de pesquisa: **Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos.**

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Sônia Maria Villela Bueno

Ribeirão Preto

2006

AUTORIZO A DIVULGAÇÃO E REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Camargo, Rosangela Andrade Aukar de
A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro. Ribeirão Preto, 2006.

179 p. : il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto/USP – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica.

Orientadora: Bueno, Sônia Maria Villela.

1. Teatro. 2. Formação do enfermeiro. 3. Educação em Saúde.
4. Humanização.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosangela Andrade Aukar de Camargo

A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Linha de pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr.^a Sônia Maria Villela Bueno:

Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Prof^a. Dr.^a Regina Toshie Takahashi

Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Prof^a. Dr.^a Maria de Lourdes Ramos da Silva

Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Prof^a. Dr.^a Maria Dalva de Barros Carvalho

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Assinatura: _____

Prof^a. Dr.^a Márcia Bucchi Alencastre

Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Dedicatórias

Aos alunos e alunas, especialmente ao Grupo Viverarte, que tiveram participação ativa na construção deste conhecimento. Na caminhada estreitamos laços afetivos, que têm nos permitido agir alegremente e viver em plenitude. Limito-me a confessar: apesar das imperfeições, esta pesquisa lhes pertence, e sou profundamente grata a todos e todas.

À Rafael, Lucas e André, eternas paixões.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho confirma a natureza solidária das pessoas que nos cercam. Não encontramos barreiras que dificultaram nossa trajetória. Pelo contrário. Recebemos incentivos, facilidades e cumplicidade de nossos colegas de trabalho, de alunos, da Instituição e de familiares. Acolhida por esse abraço coletivo, registro alguns agradecimentos que não poderia deixar de destacar.

Faculdade São Luís de Jaboticabal, por proporcionar a oportunidade desta pesquisa e acreditar em nosso trabalho.

Prof^a. Lúcia Vasquez, minha admiração pelo respeito e competência que dedica à Instituição e à Educação.

Prof^a. Sônia Maria Villela Bueno, minha gratidão e respeito.

Prof^a. Dr^a. Regina Toshie Takahashi, Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Ramos da Silva, e Prof^a. Dr^a. Maria Dalva de Barros Carvalho, membros da banca examinadora.

Prof^a. Olga Maimoni Aguillar, exemplo de amizade e profissionalismo, pelas sábias reflexões sobre nosso trabalho e o apoio incondicional ao Grupo Viverarte.

Prof^a. Márcia Bucchi Alencastre, por compartilhar do nosso entusiasmo e viver a cumplicidade de quem gosta de gente. Suas caprichosas sugestões e sabedoria iluminaram nossa trajetória.

Prof. Anderson Lago, diretor teatral convincente e exigente, alma artística do Grupo Viverarte, minha reverência.

Wagner Antônio Cardoso de Oliveira, ex-aluno do Curso de Enfermagem da Faculdade São Luís de Jaboticabal, minha admiração e respeito.

Prof. Vitório Barato Neto, que de maneira especial, com competência e dedicação realizou as correções da língua portuguesa nesta pesquisa.

Adriana Borela Brotoletti Arantes, secretária do Departamento de Psiquiatria e Ciências Humanas, pela cortesia e atenção a cada atendimento e orientação.

André, filho solidário e generoso, por dividir sabedoria, silêncio e música, e nos ensinar o poder da humildade, da simplicidade e da tranquilidade da vida.

Lucas, filho mestre e amigo, por compartilhar conversas e reflexões tão profundas sobre arte, teatro, sentimentos, emoções, e principalmente sobre a vida.

Rafael, companheiro sereno e firme, por sua presença, que fortalece em mim o constante desejo de ser, de agir e de existir.

Meus pais, Therezinha e Salomão, por tanto carinho e amor.

O cuidado é aquela condição prévia que permite o eclodir da inteligência e da amorosidade, o orientador antecipado de todo comportamento para que seja livre e responsável, enfim tipicamente humano. Cuidado é gesto amoroso para com a realidade, gesto que protege e traz serenidade e paz. Sem cuidado, nada que é vivo sobrevive. O cuidado é a força maior que se opõe à lei da entropia, o desgaste natural de todas as coisas, pois tudo de que cuidamos dura muito mais (BOFF, 2003, p.22)

RESUMO

CAMARGO, R.A.A. **A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro**. 2006. 179f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

Poucos estudos focalizam o teatro no ensino universitário, porém a literatura sobre o tema permitiu a sustentação teórica desta pesquisa. Neste estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa, mediatizada pela Pesquisa-Ação, cujo objetivo foi descrever, analisar e interpretar os aspectos educativos presentes no processo de construção do espetáculo teatral (*A Revolta da Vacina e Louca Enfermaria*) e avaliar sua importância para a formação do enfermeiro. Os 12 sujeitos integrantes do estudo são alunos regularmente matriculados no Curso de Graduação em Enfermagem e foram orientados por um professor de artes cênicas na composição das encenações, a partir de um projeto pedagógico dialógico e crítico, implementado na disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva. Realizou-se numa faculdade privada de enfermagem. Os sujeitos, motivados pelo desejo de viver o teatro, visualizam, nessa atividade, acréscimo ao conhecimento, qualificação profissional, socialização, promoção humana e resgate da sensibilidade, fundamentos que se atrelam aos princípios das ações humanizadas de saúde. Os conteúdos curriculares materializam-se na arte teatral com a criação da história e de personagens. Os ensaios, a seleção do cenário e das músicas, os bastidores e a aproximação com o público retratam a complexidade e a riqueza de vivências que a estratégia proporciona ao grupo. No palco, as encenações exigem concentração, memorização do texto, emoção, expressão corporal, linguagem clara e sincronia dos participantes. Tais técnicas lançam as bases da humanização ao contemplar os sentimentos, as sensações, tanto quanto a razão. Levam-se também em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos, ao superar as fronteiras entre disciplinas. Ao protagonizar o processo de ensino-aprendizagem, a arte teatral incentiva a criatividade, a comunicação e, por fim, a busca do conhecimento com o outro e para o outro, na construção de relações justas, que respeitam o homem na sua integralidade e totalidade. Logo, o teatro é um meio alternativo para ensinar a importância dos processos de autotransformação pessoal e transformação coletiva, porque permite o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão, da crítica na compreensão da realidade. Sugere-se que deva ser integralizada à estrutura curricular, considerando-se a importância da formação cidadã do homem.

Palavras-chave: teatro, formação do enfermeiro, humanização

RESUMEN

CAMARGO, R.A.A. **La salud en escena: el teatro en la formación del enfermero**. 2006. 179f. Tese (Doctorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

Primero elaboramos una construcción del referencial teórico conceptual, pero existen pocos estudios sobre el teatro universitario. En este estudio optamos por la pesquisa caritativa mediada por la metodología de Pesquisa Ação. El objetivo fue decrecer, analizar e interpretar el proceso de construcción del espectáculo teatral de cuño educativo (La Revuelta de la Vacuna y Loca Enfermería) e averiguar su importancia para la formación del alumno de enfermería. Las doce personas invitadas a integrarse al estudio, son alumnos regularmente matriculados en el Curso de Graduación de Enfermería e forum orientadas por profesional calificado (por formación), en la composición de las obras, iniciada con la intervención pedagógica, dialogicé e crítica, de los laboratorios de teatro en sala de clase junto a la disciplina de Enfermería en Salud Colectiva. Se realizó en una Institución de enseñanza privada. Las personas, impulsión hadas por el deseo de vivir el teatro, visualizaban en esa actividad un acrecentamiento al conocimiento, a la socialización, a la promoción humana y rescate de la sensibilidad. Los contenidos curriculares se materializaron en el arte del teatro, a través de la creación de la historia y de los personajes. Se exige concentración, memorización del texto, emoción, expresión corporal, saber hablar y oír, técnicas que lanzan las bases de la humanización, al valorar los sentimientos, las sensaciones, tanto como la razón, llevando en cuenta el imaginario, los deseos y los sueños de los educandos, sobrepujando las fronteras entre disciplinas, camino buscado para la formación ciudadana. Al ser protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, el arte teatral incentiva al alumno frente al pensamiento, a la creatividad, a la comunicación, por fin, a la búsqueda del conocimiento con el otro y por el otro, en la construcción de relaciones justas que permitan la toma de conciencia para elegir de forma conciente y ciudadana, respetando al hombre en su integridad y en su totalidad. Luego, el teatro es un medio alternativo para enseñar la importancia de los procesos de auto transformación personal y transformación colectiva, y que vivir el arte permite el desarrollo de la sensibilidad, de la reflexión, de la crítica en la comprensión de la realidad y ampliar nuestra capacidad de comunicarnos, de crear vínculos, por fin debe integrar la composición curricular de todas etapas de la formación educacional del hombre.

Palabras Claves: teatro, formación del enfermero, humanización

ABSTRACT

CAMARGO, R.A.A. **Health on play: theater to nursing formation.** 2006. 179f. Thesis (Doctoral) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

Very few studies focus the theater on college teaching, although the literature about this issue (theater) built the bases for this study. We made an option on this study for a qualitative research; the way used to do it was a Research Action which the objective was to analyze and understand the method used to produce an educative play (The Revolt of Vaccine and Crazy Emergency Room) and evaluate its importance for the formation of nursing students. All the twelve students invited to integrate this study are regularly cursing nursing classes and were oriented by a scenic professor to create the composition of the plays, based on a Pedagogical Process dialogic and critic, improving the course Nursing and Collective Health. It was fulfilled in a private institution of education, located in Sao Paulo state. The students, pushed by the desire to live a play, saw on this activity an addition to their knowledge, professional qualification, socialization, humanization and a rescue of sensibility, fundamentals that are deep linked to the principles of humanization actions on health. Curricular contents were materialized through the creation of stories and characters. This exercise demands concentration, memorization, emotion, corporal expression, well speech and hear, techniques that build the bases for an education structured on humanization and citizenship. Though, been part of the education and learning process, theatrical art stimulate creativity, communication and at last a searching for knowledge with someone and for someone, which creates more fair relationships that respect all mankind principles. This is an alternative way to teach how the self transformation and collective transformation processes are important, because it permits the development of sensibility, reflection and comprehension of reality. So, we suggest that theatrical art must be part of all curricular process on every step of human formation.

Keywords: theater, nursing formation, humanization

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo	103
Gráfico 2 – Faixa etária	103
Gráfico 3 – Renda familiar	104
Gráfico 4 – Ocupação dos pais	104
Gráfico 5 – Ocupação das mães	104
Gráfico 6 – Religião	105

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

LISTA DE GRÁFICOS

1 INTRODUÇÃO	15
2 BUSCANDO A COMPREENSÃO DO TEATRO	35
2.1 ORIGEM DO TEATRO	35
2.2 O TEATRO NO BRASIL.....	43
2.3 ORIGENS DO TEATRO UNIVERSITÁRIO.....	46
2.4 DA ARTE DO ATOR	50
3 BUSCANDO A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE	54
4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	61
5 METODOLOGIA	71
5.1 TIPO DE PESQUISA	72
5.2 LOCAL DE INVESTIGAÇÃO	73
5.3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	78
5.3.1 Fase exploratória	78
5.3.2 Trabalho de campo	81
5.3.2.1 Aspectos éticos	81
5.3.2.2 Os sujeitos da pesquisa	81
5.3.2.3 A coleta de dados.....	82
5.3.3 Fase de análise.....	85
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
6.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	87
6.1.1 Apresentação do projeto e divisão da sala em grupos.....	90
6.1.2 Elaboração do roteiro pelos grupos - idéia, conflito, personagens, ação dramática.....	92
6.1.3 Encenação para o público e avaliação final.....	96
6.2 CRIAÇÃO DO GRUPO VIVERARTE	98
6.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	103
6.4 CATEGORIA 1: DA DESCOBERTA À PAIXÃO	107
6.5 CATEGORIA 2: DA IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DO TEATRO	114
6.6 CATEGORIA 3: DA INTENÇÃO À AÇÃO	121
6.6.1 O processo de construção e encenação da peça teatral - <i>A Revolta da Vacina</i>	121
6.6.2 O processo de construção e encenação da peça teatral - <i>Louca Enfermaria</i>	136
6.7 CATEGORIA 4: DO SIGNIFICADO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	151

6.8 CATEGORIA 5: DA RELAÇÃO COM O PÚBLICO	155
6.9 CATEGORIA 6: DO SIGNIFICADO DO TEATRO PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE.....	159
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES.....	175
ANEXO	179

A alma e a matéria

Carlinhos Brown/Marisa Monte/Arnaldo Antunes

Procuro nas coisas vagas ciência

Eu movo dezenas de músculos para sorrir

Nos poros a contrair, nas pétalas do jasmim

Com a brisa que vem roçar da outra margem do mar

Procuro na paisagem cadência

Os átomos coreografam a grama do chão

Na pele braile pra ler na superfície de mim

Milímetros de prazer, quilômetros de paixão

Vem pra esse mundo, Deus quer nascer

Há algo invisível e encantado entre eu e você

E a alma aproveita pra ser a matéria e viver

1 INTRODUÇÃO

Todas as nossas ações constituem a biografia de nosso trabalho. E todo nosso trabalho constitui a nossa biografia (AUKAR, 2002, p.182).

Este estudo decorre de nossa crença de que a vida é uma obra de arte, traduzida aqui no processo coletivo de fazer teatro, durante a nossa prática docente no ensino universitário do Curso de Graduação em Enfermagem.

Pressupomos que a integração da Arte à Educação encerra, na sua essência, o transformar, a possibilidade de tomar consciência, de refletir o mundo e de agir com sensibilidade frente ao outro, que é único.

A arte na educação visa a reintegrar os campos do conhecimento e a rearticular o sentir e o saber, a análise, a emoção e a tradição, superando os limites do trabalho educativo baseado apenas no intelecto, na memória, no raciocínio lógico linear.

Não obstante, o nosso ensejo maior é favorecer a aproximação e a relação entre alunos/professores/profissionais e comunidade, fundamentalmente, vislumbrando o educar através da arte do teatro, como meio alternativo, para mostrar a importância de iniciar processos de autotransformação pessoal e transformação coletiva, com a finalidade maior de ampliar nossa capacidade de comunicar e criar vínculos, traduzida aqui, no enxergar, escutar, sentir, refletir, pensar e fluir¹.

Deveras, a vivência da arte em nossa história de vida protagonizou incursões apaixonantes na música, na pintura e no teatro, o que favoreceu provavelmente a abertura de

¹ O psicólogo húngaro-americano Mihaly Csikszentmihalyi associa o estado de felicidade ao que denomina *flow* (fluxo ou fluir, referindo-se ao substantivo ou verbo) que são momentos excepcionais que descrevem a sensação de ação que se destacam como os melhores da vida. Uma real possibilidade de experimentar o cosmos, aproveitando o máximo à experiência do cotidiano, e, portanto, não seria dissociada de nossa vida comum (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

um leque de pensamentos e permitiu-nos ousar em práticas educativas que buscam a oportunidade de transformação, quando esse fluir acontece e o saber metarracional entra em cena.

Entre o crescimento espiritual e a ação de educar surge a necessidade de movimento do ser poético e artístico, por natureza. O objeto da arte é a própria vida, feita de experiências únicas de encontro e partilha, momentos de recolhimento e reflexão silenciosa.

Mas, como favorecer uma práxis, enquanto processo de ação e de reflexão dos indivíduos sobre seu próprio meio, na intenção de transformá-lo? Como pretender que a práxis - como modo de construção de nossos conhecimentos e de nossas teorias - produza saber a partir do real, coerentemente com as transformações desejadas? A partir desta concepção da práxis, como dar sentido à participação? Como compromissar o indivíduo (aluno) com seu objetivo intrínseco?

Nossas inquietações com o pensamento e a prática de Paulo Freire levaram-nos à promoção de uma pedagogia emancipadora – crítica e reflexiva - em detrimento de uma antipedagogia, que manipula e oprime.

Sintonizado com as idéias de Freire, Boal (2005, p.18), criador do Teatro do Oprimido, compreende que a “Arte é busca de verdades através dos nossos aparelhos sensoriais”. Além do teatro, que considera um ensaio para a vida real, e não um fim em si mesmo, destaca a importância de desenvolver a capacidade de perceber o mundo através: da *Palavra*, escrevendo poemas e narrativas; do *Som*, explorando os instrumentos e novos sons; e da *Imagem*, através da pintura, escultura e fotografia (Grifo do autor).

Read (2001, p.12) afirma que a arte deve ser a base da educação. Não faz distinção entre ciência e arte, com exceção dos métodos, e acredita que a oposição criada no passado

entre elas deveu-se a uma visão limitada de suas atividades. “A arte é representação, a ciência é explicação – da mesma realidade”.

Pressupõe que o objetivo geral da educação seja:

[...] “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (READ, 2001, p.9).

Por outro lado, a arte não deve ser privilégio de alguns, nem ser vista como externa aos homens e mulheres, mas inerente a todos.

A arte é fruto de um contexto cultural, político, ideológico, religioso, social, econômico, entre outros. E em parte, o seu valor é atribuído por aqueles que exercem o poder neste contexto. Como, por exemplo, o gosto pela arte, afetado por dois princípios muito diferentes: o gosto burguês e o gosto popular.

As diferenças de gosto, criadas ideologicamente em relação à arte, separaram o homem/mulher de uma alfabetização para além do domínio da leitura e da escrita, e isso foi uma estratégia para dizer que a maioria das pessoas não gostam da arte ou não vêem nela qualquer importância. A arte convertida em objeto de consumo e luxo levou homens e mulheres a um estado de exclusão do mundo da cultura e, conseqüentemente, do conhecimento em sua totalidade (COSTA, 2005).

A massificação da arte através da Indústria Cultural, veiculada principalmente pela televisão e cinema, privilegia um produto pseudo-artístico padronizado, calculado tecnicamente para surtir efeitos determinados, de modo a serem por todos desejados e repetidos, na forma e na medida, adequados a garantir o poder e o lucro do sistema dominante e por outro lado afastando o não-idêntico como exótico, indesejado, incômodo ou doente (COSTA, 2005).

Entretanto, para Adorno (2003), a arte potencializa o conhecimento crítico da sociedade. Sua fruição não se dá pelo consumo ou por ser coisa desfrutável, mas numa relação de apropriação da sua lógica interna.

O que estamos reivindicando é a possibilidade de (re)integrar o mundo sensível e intelectual à formação do enfermeiro e, com isso, potencializar a crítica e humanizar o seu processo de trabalho, porque, como defende Boal (2005, p.167): “A arte é imanente a todos os homens e não apenas a alguns eleitos; a arte não se vende, como não se vende o respirar, o pensar e o amor”.

A educação estética, segundo Read (2001), basicamente atende a quatro funções: à sensação, expressa pelo desenho e projeto; à intuição, expressa pela música e dança; ao sentimento, expresso pela poesia e teatro; e ao pensamento, expresso pelo engenho.

Para Brecht (2005, p.127), “o teatro consiste na apresentação de imagens vivas de acontecimentos passados no mundo dos homens que são reproduzidos ou que foram, simplesmente, imaginados; o objetivo dessa representação é divertir”.

A palavra teatro provém da mesma raiz grega que a palavra teoria (theoria, theatrum). Para o grego, a atividade do espectador é contemplação, observação, especulação, enfim, teórica. Esta detém uma proximidade com a palavra teatro, definida como o lugar de onde se vê (GUÉNOUN, 2004).

O teatro é a arte que transforma a literatura dramática em espetáculo. Na prática, o teatro é a arte de representar. O texto, a peça, tornam-se teatro no momento que são representados por atores/personagens. Essa transformação do ator em personagem é chamada de metamorfose. A base do teatro é a fusão do ator com a personagem, a identificação de um eu com outro eu, que medeiam as palavras do mundo imaginário. Na literatura, a palavra é o

subsídio para a construção da personagem, no teatro o homem é a fonte da palavra. “A essência do teatro é, portanto, o ator transformado em personagem” (ROSENFELD, 2000, p.22).

Segundo Rosenfeld (2000), a metamorfose é um processo imaginário simbolizado pela máscara, pelo disfarce. A origem do teatro é atribuída ao culto a Dionísio, o deus grego da máscara. No ritual, canto, ditirâmico², dança e música, em homenagem ao deus da fertilidade, do vinho, da embriaguez e do entusiasmo (estar-em-deus ou deus-estar-em-mim) que em êxtase (do estar-fora-de-si) o crente se transforma em outro ser e se funde com outros companheiros e com o próprio deus chamado à presença pelo ritual. Porém, esse auto-esquecimento mantém uma margem de lucidez e de distância, representado por Apolo. Nesse sentido, o teatro grego representa a unidade do ser humano, composto de natureza e espírito.

A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações. A capacidade de representação dramática está presente tanto nos jogos de faz-de-conta quanto num espetáculo de teatro representado por atores profissionais, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto (KOUDELA, 1992).

A construção da encenação para sustentar a representação, se faz presente tanto nas brincadeiras de crianças, quanto nos jogos dramáticos realizados em salas de aula, no teatro amador e profissional.

A *mise-en-scène* ou encenação adapta a peça teatral ao palco. É a arte de animar e adaptar a obra literária de forma dramática ao palco. Os recursos para isso são os mais diversos: a decoração, o trabalho dos atores, seus gestos e interpretação, a iluminação, os

² Canto trágico versificado (ROSENFELD, 2000).

trajes dos atores, o concurso acústico, a música, o silêncio, entre outros. Para tanto, colaboram o diretor, o cenógrafo³, o ator, e o próprio público (ROSENFELD, 2000).

Entre as artes, o teatro é a que tem uma relação mais direta com a educação. O verdadeiro teatro, trágico ou cômico, ou as duas coisas, se propõe modificar as pessoas, esclarecê-las, libertá-las, discutir o conflito que possam ter com a vida cotidiana, com a família e com a organização social (JAPIASSU, 1996).

A educação pela arte dramática tem um caráter crítico por excelência. Estimula o senso crítico e o inconformismo. Desde o grego Ésquilo, o teatro, ligado aos mitos e à religião, exerceu a crítica social, combateu a intolerância e investiu na cidadania - na incorporação da *pólis*, característica essencialmente pedagógica. Shakespeare, em Hamlet, ato III, fala da representação como arte de apresentar o espelho à natureza, um meio de educar, que nos prepara para vencer o crime, o desespero, a dúvida, a traição, a tirania. E Molière nos prepara contra a hipocrisia, a repressão religiosa e a impostura de todo tipo (COURTNEY, 2001).

Cordeiro e Minayo (1997, p.61) apontam que na área de saúde é necessário integrar na formação de seus profissionais uma formação humanística.

Quando falo de formação humanística, refiro-me à necessidade de se considerar que doente é gente, que gente não é só corpo, que gente não é só pedaço, não é só órgão. O que estou reivindicando é que o centro do pensamento médico seja a pessoa e não a especialidade em si. A especialidade é necessária, temos que ser técnicos altamente qualificados, mas tendo incorporado, como parte da atividade, a dimensão do humano, que deveria ser considerada nos currículos dos diferentes níveis de ensino.

Revertendo a questão, depreendemos que o teatro na educação pensa e representa as relações entre as pessoas, no espaço público e privado, ou seja, no trabalho, na família, com os amigos, etc. Tal exercício exige uma aproximação do aluno aos temas pedagógicos

³ Realiza a decoração plástica e pictórica do palco (ROSENFELD, 2000).

curriculares, porque analisa e age dando significado ao mesmo, consolidando processos democráticos e a emergência de novos atores sociais. Este contexto instiga a compreensão do mundo, que, evidentemente, passa pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu ambiente.

Com base nessa idéia, este estudo busca compreender a importância desta estratégia de ensino na formação do enfermeiro, em detrimento de uma pedagogia por condicionamento, tendência que há muito vem influenciando na formação dos profissionais de saúde, quando considera o cliente como objeto e não como um sujeito da ação dos mesmos. A técnica é supervalorizada, e as emoções devem ser anuladas no contato com o paciente.

Historicamente, a formação do enfermeiro está centrada no cuidado contra as doenças e condições adversas no indivíduo. Pautado pela lógica da ciência e do objetivismo, o(a) enfermeiro(a) leva a ter, de forma natural, visões mecanicistas, descontínuas e etnocêntricas, e a enfrentar dificuldades emocionais, racionais, políticas e de visão de mundo, que o limitam no atuar em contextos coletivos (ALMEIDA; ROCHA, 1997).

Este fato é confirmado por Silva e Alencar (2003, p.613), ao pesquisarem sobre a criatividade no ensino de enfermagem:

Ademais, a concepção tecnicista teimosamente continua no século XXI, pois o currículo de enfermagem ainda centra-se no modelo que ressalta as dicotomias: básico-profissionalizante, ensino-serviço, teoria-prática. Em tal concepção, os elementos do processo ensino-aprendizagem – professor, aluno e currículo – apegam-se à minimização do saber e ao aspecto biológico da doença. Por conseguinte, a visão fragmentada causa prejuízos na formação do enfermeiro, pois ressalta o pensamento convergente e a reprodução do saber que impedem desenvolver o ensino norteado pela dimensão criativa.

A enfermagem no Brasil e no mundo, ao optar pelo aspecto instrumental e técnico na formação do enfermeiro, descuida do sensível. Segundo Waldow (1998), as ações curativas ainda ocupam a maior parte do tempo da prática do enfermeiro.

Por vez, a formação, focada na técnica e na produção, apresenta dogmas vazios, idealizados sob o manto da assistência com visão holística e integral. Dogma esse

contraditório, que encerra dilemas no cotidiano do enfermeiro, porque muitas vezes há incapacidade de se desenvolver uma prática humanizada, já que não viveu, não refletiu e nem sequer praticou a sensibilidade para isto. Sobram críticas, cobranças autoritárias que exigem do enfermeiro posturas humanizadas, mas na realidade faltam alternativas que indiquem o caminho de como fazê-lo.

Por outro lado, como já afirmava Nightingale (1989), a base do bem-estar está relacionada com a vida emocional, e muitas enfermidades são produzidas por transtornos afetivos, pois existem relações entre o sistema endócrino, imunológico e o límbico, o qual controla as emoções. Emoção, corpo e mente integram a vida. Quando se cuida da pessoa e não da doença, se faz Enfermagem.

Carvalho, Figueiredo e Moreira (2003) definem a Enfermagem como uma prática ou arte viva que envolve a dimensão social, o processo de cuidar e a subjetividade, que engloba a sensibilidade, as emoções e a espiritualidade. Nesse sentido, julga que se faz necessário que o enfermeiro desenvolva sua competência técnica e científica, coadjuvante da criticidade e da sensibilidade, no processo de construção do conhecimento do cuidado em enfermagem.

Ao realizar um ensaio teórico-filosófico sobre a subjetividade do cuidado de enfermagem, Teixeira (2004) resgata que o sensível integra a arte do cuidar. Está no corpo de quem cuida e de quem é cuidado. O cuidado sensível consiste além da visão, no toque, no ouvir, no cheirar, na propriocepção, na intuição e no lidar com a subjetividade. Requer um investimento nas relações humanas, sendo essencial para o ensino e assistência. Para tanto, se faz necessário um conhecimento transdisciplinar para um processo de mudança de nossas mentalidades e ações na superação de modelos mecanicistas.

Diante do exposto, inquiremos: afinal, o que o teatro pode representar na formação do enfermeiro? Por que e como o teatro se torna estratégia adequada para educar o enfermeiro?

Partimos do pressuposto de que as atividades educativas que envolvem a expressão artística, a dinâmica corporal e a experiência estética são a base para o educando organizar percepções, classificando e relacionando eventos, construindo, com todas as suas capacidades, um todo significativo e sensível.

O teatro, porém, não pode ser reduzido a uma função cognoscitiva ou a uma mera expressão de vivências emocionais. Para Freitas (2003), intelecto e emocional, pensamento e sentimento movem a criação humana. Em outras palavras, o sentimento, por si só, não faz teatro. O teatro só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem verbal e corporal usadas para exprimi-lo. Nessa perspectiva, os sentimentos fazem parte do teatro, mas não se transformam nele.

O teatro é apresentado aqui como meio privilegiado para se promover isso, na medida em que adota exercícios que, praticamente, fazem o sujeito pensar com o corpo, recorrendo a componentes de sua personalidade e articulando-os num trabalho criativo e de intenso grau de comunicação entre indivíduo e grupo, e entre o artista e o público.

As técnicas e práticas corporais, as experiências de pensar com o corpo, presentes nos jogos e nos exercícios de improvisação das oficinas de teatro, serão, portanto, elementos para a vitalização e o equilíbrio do ser, de maneira articulada, em todos os níveis.

O teatro é como o trabalho, fruto da atividade humana. Exige técnica e emoção.

A enfermagem não ignora o teatro. Pelo contrário, encontramos, até com certa frequência, apresentações de acadêmicos de enfermagem em eventos da área.

Pedagogicamente, os jogos-de-faz-de-conta, denominados oficinas de teatro, dramatizações e simulações, transitam pelas salas de aula, hospitais e unidades básicas de saúde.

Há que se lembrar aqui, das encenações desenvolvidas por grupos de mágicos e palhaços que atuam em hospitais e outras instituições, alternativa terapêutica, consagra a importância das emoções nos tratamentos e resgata o valor da dimensão psicobiológica nos processos patológicos.

Há também o teatro de fantoches, os teatrinhos apresentados nas escolas de Ensino Básico (Fundamental e Médio), com temas sobre a saúde. As dramatizações para futuras mães, que demonstram o significado afetivo e biológico da amamentação e do relacionamento no binômio mãe-filho.

Também existem as simulações nos atendimentos de emergência, quando alunos se transfiguram em vítimas e nos futuros profissionais que, assistidos por outros alunos e professores, tomam as decisões para salvar a vítima, principalmente em salas de aula do curso de enfermagem, nas diversas disciplinas.

O teatro oferece um espaço que concretiza os objetivos da educação para a saúde, agregando conhecimento e despertando emoções, que resultam na tradução do significado das relações e do viver.

O teatro, objeto de nosso estudo, apresenta-se, aqui, como estratégia pedagógica lúdica, com um enfoque artístico e criativo, e com dimensões que a formação universitária pouco incentiva. Mas há que ser fundamental na humanização do profissional.

Nossos estudos sobre o lazer (CAMARGO, 2002) demonstraram que, tradicionalmente, este tem sido associado à idéia de atividade praticada no tempo livre. Consideramos a atividade e o tempo como categorias frágeis para identificar o lazer, pois é algo exterior ao homem, algo que os outros homens lhe permitem ou não usufruir, dependendo dos diversos fatores circunstanciadas que o rodeiam. Esta concepção tem-se mostrado problemática, uma vez que o prazer e o interesse são elementos que têm sido altamente manipulados pelo sistema capitalista, principalmente através dos meios de comunicação. No contexto sociocultural do capitalismo, o lazer surge como instrumento de compensação das frustrações e tensões sociais provocadas pela massificação do trabalho e da cultura. Além disso, restringir o lazer a um tempo que é socialmente distribuído e preenchido pelo sistema de produção, é o mesmo que relegá-lo à condição de objeto, apropriável por forças e interesses de diversas naturezas.

Portanto, o tempo e a atividade, ao nosso ver, não devem ser considerados apenas nos seus aspectos objetivos e materiais, pois o homem que vivencia o lazer, é um ser pluridimensional para quem o tempo, acima de tudo, é unidade de vivência vital psicológica, no qual passado, presente, futuro unem-se numa única presença.

Por isso, considerando as consequências dessa concepção de lazer que limita o homem em seu potencial crítico/transformador, buscamos outra interpretação que nos ajudou a sair do domínio da crítica e a abrir novas alternativas de compreensão conceitual do lazer, as quais sirvam como instrumento pedagógico de uma nova *práxis*, afirmadora do homem como sujeito. Essa interpretação considera o lazer como parte do homem, como elemento que marca a sua constituição como ser pleno, completo, em sua ludicidade e criatividade. O lúdico e o criativo constituem, deveras, categorias sinérgicas que melhor exprimem o estado de lazer, na medida em que identificam o homem como ser realizador, empreendedor, auto-afirmador de sua condição de sujeito e cidadão.

Pensar o lazer na perspectiva do desenvolvimento dos processos lúdicos e criativos significa chamá-lo ao compromisso com a humanização da vida, na *práxis* individual e social. O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem, os quais conduzem o viver para formas mais plenas de realização. São, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável, do ponto de vista da auto-affirmação do homem como sujeito, ser único, singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana.

Nossas atividades, a partir daí têm se pautado na busca de alternativas de ensinamentos lúdicos e criativos. Isto posto, instiga-nos a pensar: Como transformar palavras em ação?

A construção deste projeto iniciou-se com a criação do Grupo de Teatro Viverarte, a partir de nosso incentivo, quando acolhemos uma solicitação dos próprios alunos, que desejavam encenar peças teatrais para a comunidade, com o objetivo de desenvolver Educação em Saúde.

O teatro se apresentava, então, como uma estratégia pedagógica que agregava o caráter lúdico ao processo de ensino-aprendizagem, tema que sempre nos inquietou enquanto pesquisador e docente frente às necessidades de compreender o seu significado como prática educativa, nos aspectos psicopedagógico e psicossocial e na formação do aluno de enfermagem.

Partimos da hipótese de que arte, inerente à vida, deve integrar a estrutura curricular de todas as etapas da formação educacional do homem, pois viver a arte permite o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão e da crítica na compreensão da realidade. Ao ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem, a arte teatral instiga o aluno ao pensamento, à criatividade, à comunicação, enfim à busca do conhecimento com o outro e

pelo outro, na construção de relações justas, permitindo a tomada de consciência para fazer escolhas conscientes e cidadãs, e respeitando o homem na sua integralidade.

Basbaum (1981) critica o capitalismo neoliberal por ter desenvolvido a economia às custas do subdesenvolvimento do homem e da sociedade. Segundo as leis do mercado, a produtividade e o lucro estão acima dos valores humanos e de suas reais necessidades. Como afirma Courtney (2001), a crescente especialização de nossa sociedade científica tende a não se concentrar nas atividades essencialmente humanas.

Como nos alerta Saviani (1998), embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação holística, o ensino das artes segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo.

O ensino de Educação Artística tornou-se parte obrigatória do currículo escolar a partir da Lei nº 5.692/71. Mas, segundo Bertoni (2001), sua desvalorização é crescente, aliada às aulas de Educação Física. O ensino da arte que, segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), engloba o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, acaba ficando limitado a uma ou duas aulas semanais. Isto quando estas aulas são efetivamente ministradas. Na concepção de alguns professores, este tipo de ensino não acrescenta nada ao aluno, e as aulas seguem substituídas por outros conteúdos considerados mais importantes. Entretanto, alerta que não devemos generalizar suas atitudes. Há aqueles preocupados com o desenvolvimento da criticidade e da criatividade de seus alunos. Tais aspectos, entretanto, não parecem ser consensuais.

Segundo Vygotsky (1972, p.316):

É perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que as Artes representam o centro de

todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno.

Tanto em nossa educação quanto em nosso lazer, precisamos cultivar o “homem total” e nos concentrarmos nas habilidades criativas do ser humano.

Então, o processo criativo refere-se, fundamentalmente, ao compromisso do homem com a vida, pela responsabilidade ética de construir, permanentemente, perspectivas inovadoras para a existência. Assim, criar é *práxis*, é humanização da vida, concretização e rompimento. Criar é dialético, é optar por determinada alternativa de exteriorização da subjetividade e da corporeidade e por destruição de outras. O lúdico, por sua vez, é elemento constituinte do homem resistível a todo tipo de manipulação, quando experimentada de forma consciente; é, pois, a dimensão do homem que o leva a criar, já que criar é inovar, ou seja, romper com estruturas de dominação e massificação. Logo, o lúdico e o criativo são dimensões do homem que se completam e que melhor expressam o lazer na construção de uma nova ética para a existência, baseada em princípios autônomos e democráticos de liberdade, de comunicação e de participação (OSTROWER, 2004).

Para a autora, criar é uma necessidade vital para o homem, pois criar é dar forma a alguma coisa, a novos conhecimentos, sensações, percepções, relacionando os múltiplos eventos dentro de um contexto. Criar refere-se à necessidade de formar, de ordenar os múltiplos eventos da percepção para dar coerência à realidade, atribuindo-lhe uma significação. Portanto, na busca de significado, o homem cria e, se, por algum motivo, se vê impedido de criar, uma parte de si atrofia, passando mais a reagir, instintivamente, aos estímulos do meio do que intuitivamente, reagindo e agindo, construindo, permanentemente, sua corporeidade, o sentido de sua imagem corporal e sua identidade sempre provisória, porque flexível e automodelada pela criatividade, é sempre móvel e dinâmica do sujeito criador

Assim sendo, formar é, fundamentalmente, estabelecer relações entre os eventos que ocorrem ao redor e dentro do sujeito que cria; é relacionar-se com o mundo objetivo de forma subjetiva, levando à conformação de um novo modo de conhecer e significar o acontecer em torno de nós. Logo, o homem não apenas se adapta ao mundo, à cultura, enfim, às situações de sua existência. De um modo geral, ao se adaptar à sua determinação, esse se torna agente e sujeito da cultura e da história.

Alternativa considerada fundamental para aprendizagem, o teatro permite ao aluno confrontar os problemas da existência e fazer as modificações em sua mente que lhe são necessárias (COURTNEY, 2001).

Neste contexto, nossa busca enquanto docente é gerar as condições para que a sensibilidade, a consciência e a cultura se expressem e se desenvolvam de modo mais pleno, tais como as condições de liberdade, comunicação e participação. Busca-se ainda aumentar as possibilidades de comunicação, para que haja maior integração entre os membros do grupo; propiciar trocas e experiência e visões da realidade; ampliar a consciência dos indivíduos/sujeitos e, principalmente, a das condições que engendram, devido à acumulação, exclusão e exploração do trabalho.

O teatro ao qual nos referimos neste trabalho compreende a atividade cênica realizada pelos alunos, orientada por profissional qualificado (por formação) e incentivado pela Coordenação Pedagógica, mas sem caráter profissionalizante e sem vincular-se a cursos específicos de formação de atores, nem a nenhuma outra habilitação em Artes Cênicas. Neste contexto, o que importa é a prática que resulta da participação espontânea de estudantes de enfermagem (sem qualquer pré-requisito), que se agrupam (independentemente dos interesses) via extensão, cujo objetivo principal (pode-se dizer inicial) é a encenação de textos teatrais voltados para Educação em Saúde.

Cabe ressaltar também que nossas observações irão concentrar-se prioritariamente, em quem e como fez o processo de criação teatral no curso de graduação: ou seja, o olhar estava depositado – para efeito desta tese – em quem e como praticaram o teatro preferencialmente, com ator ou atriz e as contribuições dessa prática na globalização, não só do conhecimento adquirido acerca da arte teatral e seus desdobramentos para a Educação em Saúde, além das incursões às sensações e emoções que a arte e o próprio teatro suscitam.

O estudo de Bucci (1994) apontou que o desejo ardente de viver o teatro, manifestado por universitários, demonstra a necessidade de inscrever seu entusiasmo no princípio de sua existência social. Os discentes visualizam nessa atividade um virtual trabalho de acréscimo ao conhecimento, qualificação de vida, socialização, promoção humana e resgate da sensibilidade.

Em vista disso, esse teatro não se caracteriza como mero produtor de espetáculos, não se estrutura exclusivamente na sistemática encenação de textos. É um teatro que, integrado à instituição, se identifica com a ampliação e a diversificação da pesquisa, do experimento, etc., à medida que o componente pedagógico se faz presente em praticamente tudo o que está contido no universo da academia.

Cabe, pois, estudá-lo e entendê-lo fundamentalmente através de sua especificidade maior e de sua particularidade mais definida. É um teatro que congrega, em essência, uma categoria de participantes que poderíamos classificar de “não-atores”, interessados numa vivência teatral que deve ser proposta de forma plena, ou seja, através da montagem de um espetáculo pelos procedimentos usuais: leitura e compreensão do texto, pesquisas que fundamentam os processos de criação, ensaios para desenvolvimento técnico e improvisacional, construção de personagens, produção, divulgação e apresentação.

Evreinov (1956, p.21) atribui esse interesse dos “não-atores” pela atividade à “teatralidade” inerente ao ser humano:

O homem possui um instinto de inesgotável vitalidade, acerca do qual, nem os historiadores, nem os psicólogos, nem os estetas jamais disseram a menor palavra até agora. Refiro-me ao instinto de transfiguração, ao instinto de opor às imagens recebidas de fora às imagens arbitrárias criadas de dentro; ao instinto de transmutar as aparências oferecidas pela natureza em algo diferente. Em resumo, um instinto cuja essência se revela no que eu chamaria de teatralidade.

Ortega y Gasset (2001, p.51-53) assegura que o homem sempre empenha esforços na ânsia de juntar aos fazeres impostos pela realidade um fazer curioso em oposição a todos os outros levados a sério, que é o jogar.

O jogo, pois, é a arte ou técnica que o homem possui para suspender virtualmente sua escravidão dentro da realidade, para evadir-se, trazer-se a si mesmo deste mundo em que vive para outro irreal. Este trazer-se da vida real para uma vida irreal imaginária, fantasmagórica é dis-trair-se [...]. A forma mais perfeita da evasão ao outro mundo são as belas-artes [...] porque conseguem, com efeito, libertar-nos desta vida mais eficazmente que nenhuma outra coisa [...]. Pois bem, o que constitui o cimo desses métodos de evasão que são as belas-artes, aquilo que mais completamente permitiu ao Homem escapar de seu penoso destino, foi o Teatro em suas épocas de “ser” em forma.

A relação do teatro e a formação acadêmica impõem a uma questão fundamental: como intensificar a prática teatral na vida acadêmica do aluno?

A universidade e a história do teatro universitário têm evidenciado largamente a postura de resistência em relação a essa atividade, como demonstrou em Bucci (1994), quando estudou grupos de teatro universitário da década de 30 até a década de 90.

Esta questão fertiliza a indicação da hipótese deste trabalho, à medida que a tese que se defende, baseia-se na convicção de que a atividade teatral sistemática, não vinculada a cursos de formação, realizada por universitários de qualquer ramo do saber, durante o período de vida acadêmica, constitui um componente que integraliza o conhecimento e promove o crescimento pessoal, estimulando a sensibilidade.

Entendemos aqui, por teatro, a arte que expressa a vontade do homem de ser livre, enquanto manifestação de vontade que supera a simples condição humana. É arte como afirma Ernest Fischer (1976, p.12-13), enquanto expressão para além da “exclusiva personalidade”; para além das dimensões individuais, almejando uma “plenitude” de vida,

“um mundo mais compreensível e mais justo [...] que tenha significação”. É o homem buscando relacionar-se com algo que vê além do “Eu”, com algo que, “sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial [...] ansiando por unir na arte o seu ”Eu“ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade”.

Há que se entender teatro associado a uma idéia de arte que pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.

Se a graduação estiver empenhada na consecução desse propósito – que através do conhecimento o homem possa atingir outros níveis de compreensão e sensibilidade – o teatro deve fazer-se presente.

Segundo Bucci (1994), é na estrutura do ensino universitário, de cima para baixo, que a atividade teatral encontra mais obstáculos. Em nome do mercado, da especialização, da competitividade, a instituição desestimula a prática do teatro. Esboçando uma resposta à questão básica de como fixar uma prática teatral num meio que não se tem mostrado receptivo, esta indica que é frequentemente através da mobilização dos estudantes que a prática do teatro tem sido incluída nos projetos das faculdades, ainda mais porque, sem essa cumplicidade, a atividade dramática apresenta-se eventual, com uma sobrevida reduzida.

Frente ao exposto, pretendemos neste estudo, observar se a prática do teatro contribui realmente para a formação do aluno de enfermagem; se pode ampliar e diversificar as visões de mundo e suas relações, se pode ser de fato um espaço para a experimentação de idéias e pensamentos que venham a favorecer o exercício da criatividade e criticidade para a Educação em Saúde.

Averiguado que o teatro tem uma resposta positiva a todas essas questões, a presente tese, em si, pretende contribuir para que os cursos de enfermagem possam incorporar a arte do teatro ao contexto de seu próprio projeto pedagógico.

Sugerir o caminho poético de transformação e pensá-lo como ferramenta de conhecimento, não deve, segundo Wong Un (2002, p.69), ser tomado como falta de praticidade. Não devemos abrir mão da razão crítica. “Sabemos que as emoções sem razões e sem éticas viram pesadelos”. A poesia do mundo é uma companheira de viagem, nunca uma verdade única nem absoluta.

Então, o que desejamos é realizar um trabalho de conscientização (tomada de consciência mais ação) que desenvolva o senso estético de maneira associada ao senso crítico e à elevação da auto-estima, a partir da revalorização das matrizes culturais do grupo pesquisado, para que o educando se constitua como sujeito político, capaz de compreender as relações estabelecidas na sociedade, questioná-las e percebê-las em condições de transformá-las. Dessa forma, os últimos tempos prescindem de uma educação que contemple os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos. Educação que supere as tradicionais fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, caminho buscado para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como sujeitos da história.

Aqui, nosso interesse volta-se para compreender, portanto, a contribuição que o teatro pode trazer aos universitários, visando a dar significado aos pressupostos pedagógicos constituídos na estrutura curricular a ser trabalhado e ao crescimento pessoal.

Diante desses referenciais teóricos, frente à temática em foco, centralizada na arte do teatro como um processo de educar o enfermeiro, traçamos os seguintes objetivos:

1. Descrever, analisar e interpretar os aspectos educativos presentes no processo de construção do espetáculo teatral;
2. Avaliar a contribuição da arte teatral para a formação do enfermeiro.

Na introdução, apresentamos os motivos que nos levaram à escolha do tema, a justificativa e os objetivos que traçamos para a pesquisa. Na seqüência, nos itens 2 e 3, organizamos um quadro teórico buscando compreender as origens do teatro no mundo e no Brasil, e também a Educação em Saúde. Em seguida, identificamos o referencial teórico-metodológico e descrevemos a metodologia utilizada no trabalho, nos itens 4 e 5, respectivamente. Apresentamos no item 6 os resultados e discutimos os dados, que foram subdivididos em: a construção do projeto pedagógico, a criação do Grupo Vivearte, a caracterização dos sujeitos e seis categorias que emergiram do estudo. Por último, fazemos as considerações finais e listamos as referências.

2 BUSCANDO A COMPREENSÃO DO TEATRO

2.1 ORIGEM DO TEATRO

Ortega y Gasset (1991), dialeticamente, definiu o teatro como sendo um edifício que tem forma interior orgânica constituído por dois órgãos – sala e cenário – disposto para servir a duas funções opostas, mas conexas: o ver e o fazer. Segundo o autor, a principal característica de sua forma interior é a divisão dos espaços. Na sala, está o público, sentado, para ver os atores e atrizes, que estão em outro espaço, no cenário. Os primeiros, quietos, e os segundos, ativos. A palavra no teatro tem uma função constituinte, mas secundária à “representação” ou ao espetáculo. O teatro é, por essência, presença e potência de visão – espetáculo.

Esse autor discorda com a classificação atribuída ao teatro como gênero literário e o identifica como um gênero visionário ou espetacular, porque não acontece dentro de nós, como sucede com poemas e romances, mas fora de nós. Temos de sair de nós e de nossa casa e ir vê-lo. Tem a força, a virtude mágica de fazer desaparecer o que é real. As pessoas no palco se nos apresentam sob o aspecto ou com a virtude de representar outras que não são elas. A realidade de uma atriz, enquanto atriz, consiste em negar a sua própria realidade e substituí-la pela personagem que representa. O teatro é metamorfose, transfiguração. O cenário e o ator são a metáfora universal corporificada: a metáfora visível.

Guénoun (2004, p.156), em “O teatro é necessário”, ressalta que, na *Poética* de Aristóteles, o autor reflete que as representações respondem a uma necessidade à medida que sua ocorrência está inscrita na natureza dos homens desde a infância. Mas essa necessidade se divide em uma tendência a produzir representações e uma tendência a se comprazer com isto, em que esse prazer é um prazer da visão. É o prazer que distingue a tendência ao olhar da

tendência ao fazer teatro. A natureza desse prazer está na aprendizagem. O conteúdo do prazer está no aprendizado, como explica o filósofo grego. O olhar traz a aprendizagem e esta proporciona prazer. Sentimos prazer em olhar as imagens filtradas das coisas cuja visão nos é penosa na realidade. Aquele que vê, raciocina, teoriza, e o seu prazer provém disso. A perspectiva de Aristóteles não é estética, mas antes intelectual, cognitiva. O prazer deve, portanto, ser aqui claramente compreendido como prazer teórico, prazer da formação, da gênese de um conhecimento não anteriormente constituído. O prazer teórico ativo no olhar sobre a representação é o prazer da descoberta, ligado à produção da novidade nas histórias ativas. Para o autor, “a arte do teatro deve se abrir aos fluxos da vida que continua estranha a ele”.

Brecht (2005) também postula que o teatro se assenta na diversão e no prazer, empenhado em divertir, o que lhe confere dignidade especial.

O teatro tem o poder de encantar, fazer chorar e rir, debater temas importantes, expor a realidade do mundo e dos homens.

Registro de um produto vivo da expressão cultural do homem em sociedade, a história do teatro sobrevive à custa de reconstruções hipotéticas, sujeita a constantes revisões e interpretações. Isto se deve ao fato de que o teatro é um fenômeno de natureza efêmera, cuja existência se consuma no próprio ato de sua apresentação (NANDI, 2004).

O teatro, expressão das mais antigas do espírito lúdico da humanidade, é uma arte cênica peculiar, pois, embora tome quase sempre como ponto de partida um texto literário (comédia, drama e outros gêneros), exige uma segunda operação artística: a transformação da literatura em espetáculo cênico e sua transformação direta com a platéia. Assim, por maior que seja a interdependência entre texto dramático e o espetáculo, o ator e a cena criam uma linguagem específica e uma arte essencialmente distinta da criação literária. A arte dos atores e do diretor de cena não sobrevive à representação; os textos ficam. Durante o espetáculo, o

texto dramático se realiza mediante a metamorfose do ator em personagem. A literatura dramática não é um gênero, como outros, da literatura geral, pela indispensável presença e cooperação do público. Assim, o teatro é principalmente fenômeno social e, como tal, sujeito às leis e dialética históricas. Por isso, não existe teatro em sentido absoluto, com normas permanentes, mas vários teatros, muito diferentes, de diversas épocas e nações, e quanto mais remotos, tanto menos operantes em períodos seguintes (ORTEGA Y GASSET, 1991; GUÉDEON, 2004).

Ninguém sabe ao certo como e quando surgiu o teatro. É uma arte tão antiga como a humanidade. Provavelmente, nasceu junto com a curiosidade do homem e a necessidade de imitar, pois, desde o tempo das cavernas, já devia imaginar como seria ser um pássaro, ou outro bicho qualquer. De tanto observar, ele acabou conseguindo imitar esses bichos, para se aproximar deles sem ser visto numa caçada, por exemplo. Depois, o homem primitivo deve ter encenado toda essa caçada para seus companheiros das cavernas só para contar a eles como foi, já que não existia ainda a linguagem como conhecemos hoje. Isso tudo era teatro, mas ainda não era um espetáculo.

Muito provavelmente, o espetáculo de teatro só foi aparecer quando os rituais entraram em cena. As pessoas acreditavam que, por meio de rituais (encenações), era possível invocar deuses e forças da natureza para fazer chover, tornar a terra mais fértil e as caças mais fáceis, ou deixar os desastres naturais bem longe de sua comunidade. Esses rituais envolviam cantos, danças e encenações de histórias dos deuses, que assim deveriam ficar felizes com a homenagem e ser bonzinhos para com os homens. Ainda hoje, muitas espécies de teatro, especialmente no Oriente, são ligados ao sagrado, e encenam histórias de deuses há milênios (ROUBINE, 2002).

É comum ouvirmos dizer que o teatro começou na Grécia, há muitos séculos. No entanto, existem outros exemplos de manifestações teatrais anteriores aos gregos. Por exemplo, na China antiga, o budismo usava o teatro como forma de expressão religiosa. No Egito, um grande espetáculo popular contava a história da ressurreição de Osíris e da morte de Hórus. Na Índia, acredita-se que o teatro tenha surgido com Brama. E nos tempos pré-helênicos, os cretenses homenageavam seus deuses em teatros, provavelmente construídos no século dezenove antes de Cristo. É fácil perceber, através destes poucos exemplos, uma origem religiosa para as manifestações teatrais (FAVROD, 1977).

No Ocidente, o Teatro Grego tem suas raízes em atos rituais. Mas as peças existentes já o mostram emancipado dessas origens, como instituição pública organizada e custeada pelo estado, como espécie de festivais cívicos. Muitos deuses eram cultuados na Grécia, cerca de cinco séculos antes de Cristo. Eram deuses parecidos com os homens, que tinham vontades e humores e eram ligados aos elementos da natureza e da vida. E um deus muito especial era Dioniso, ou Baco. Dioniso era o deus do vinho, do entusiasmo, da fertilidade e do teatro. Em sua homenagem, eram feitas grandes festas, em que as pessoas cantavam e narravam em coros uma poesia chamada ditirambo. Dos ditirambos nasceu outra festa para homenagear Dioniso, as Dionísias Urbanas. Foi nas Dionísias que surgiu o primeiro traço do teatro como conhecemos hoje: um dos atores do coro se desligou e disse ser um deus, ou um herói, e não ele mesmo, e assim começou a dialogar com o coro. Foi dessa forma que surgiram os primeiros atores, e esse foi o primeiro passo para as peças escritas de teatro (COURTNEY, 2001).

As peças de teatro na Grécia antiga representavam um grande cerimonial litúrgico ligado à religião. Elas passaram a ser representadas em espaços especiais, ao ar livre, que são semelhantes aos teatros de hoje. Eram construções em forma de meia-lua, cavadas no chão,

com bancos parecidos com arquibancadas, chamados *teatros de arena*. Um dos mais famosos está em pé até hoje, em Atenas, na Grécia, e se chama Epidaurus. Um fato curioso nas encenações é que só os homens podiam atuar, já que as mulheres não eram consideradas cidadãs. Por isso, as tragédias gregas (dialogação de ditirambos dionisíacos, elegias fúnebres) eram encenadas com grandes máscaras de tela ou madeira coberta por gesso. Em vista da grande distância que separava o ator dos espectadores, cada ator andava com seu alto-falante. A decoração era rica e se moviam, e aparelhos criavam a ilusão de tempestades, trovões, relâmpagos, etc. “O espetáculo teatral possibilitava a comunhão das massas empolgadas por uma só fé e por uma só paixão” (ROSENFELD, 2000, p.82).

Existiam dois tipos de peças: as tragédias e as comédias. As tragédias eram histórias dramáticas e mostravam homens que, por não aceitarem a vontade Divina, acabavam em apuros. Os autores de tragédia grega mais famosos foram Ésquilo, Sófocles e Eurípides. As comédias eram imitações de situações burlescas e imperfeitas, chamadas sátiras. Um grande autor de comédia grega foi Aristófanes. Todos esses autores influenciaram muito no teatro, que veio depois, e suas peças são encenadas até hoje (CARLSON, 1997; COURTNEY, 2001).

O teatro medieval é, como o antigo, de origem religiosa; apenas a religião é outra. Os enredos são tirados da história bíblica. As ocasiões da encenação do “mistério” (espetáculo religioso) são as festas do ano litúrgico e são precedidas por um longo trabalho coletivo. O palco é a praça central da cidade, onde se erguia a plataforma do palco. Toda a população acompanhava a evolução dos atores. O mistério medieval é essencialmente épico, exige centenas de figurantes, o que ocupava boa parte dos cidadãos, demorava dias e às vezes mais de um mês. Ainda hoje, isso ocorre em pequenas cidades brasileiras na encenação da Paixão. A aventura teatral se transformava em grande festa popular. Para dar um caráter mais popular, inseriam-se com frequência cenas burlescas e cômicas (rudes e grosseiras), de caráter

carnavalesco, freqüentemente pornográfico, e todos os papéis femininos eram desempenhados por homens. Todavia, o público feminino era grande. Mas, no palco, também já se encontravam os elementos cenográficos que, mais tarde, constituíram o "teatro de ilusão" moderno. O valor literário das peças é muito desigual: entre cenas de lirismo religioso e humorismo popular (cenas do diabo e dos judeus), encontram-se longos trechos didáticos e declamatórios. A vida teatral na Idade Média floresceu em escolas, conventos, universidades e em praças públicas (ROSENFELD, 2000).

Ainda na Idade Média, por volta do século 12, apareceram na Europa companhias de teatro que iam de cidade em cidade. Este teatro já não tinha nada de religioso, e seus atores e atrizes, chamados de saltimbancos, literalmente carregavam a casa nas costas. E não só a casa, mas também os cenários das peças, seus figurinos (as roupas usadas), maquiagem, etc. Eles andavam em carroças, sempre em bandos, chamados trupes. Representavam peças engraçadas ou dramáticas, como os gregos. Hoje, esse teatro itinerante também é conhecido como teatro mambembe. Naquela época, a Igreja era muito poderosa e escolhia o que as pessoas podiam representar. Por esta razão, davam preferência aos textos cristãos. E os saltimbancos não queriam saber dessa prisão, pois o negócio deles era usar a criatividade e representar o que bem quisessem. Perseguidos pela Igreja e sendo tratados como foras-da-lei, os saltimbancos começaram a usar máscaras, para não serem reconhecidos. Uma tradição que descende diretamente dos saltimbancos, é o circo, que até hoje anda de cidade em cidade apresentando seus espetáculos (CARLSON, 1997; NANDI, 2004).

O teatro moderno começa na Itália do século XVI, rompendo com as tradições medievais populares e tentando imitar os mais antigos. A forma original italiana é a *Commedia dell'Arte*, com tipos regionais e textos improvisados, que no século XVII dominara os palcos da Europa. Menos bem-sucedidas eram as tentativas de imitar a tragédia grega.

Mesmo as melhores dessas obras, a Sofonisba, de Trissino (1478-1550), e a Orazia, de Aretino, não se elevam acima do nível de exercícios de erudição e de declamação (ROUBINE, 2002; NANDI, 2004).

O aspecto de exercício didático caracterizou, mais tarde e até no começo do século XVIII, no teatro escolar dos jesuítas da França, Itália, Alemanha e nos países eslavos; produziu, deveras, umas poucas obras-primas, como, por exemplo, Cenodoxus, do alemão Dibermann (1578-1639). Mas o teatro dos jesuítas teve pouca influência nas diferentes literaturas nacionais, por estar redigido, sempre, em língua latina (ROSENFELD, 2000; COURTNEY, 2001).

Por outro lado, a lenta evolução da cena francesa proclamou a ação, o tempo e o cenário único, como as três unidades que comporiam os *petits comédiens* do classicismo francês. Racine, Corneille e Molière fizeram do teatro o primeiro gênero literário. Molière era um grande encenador, e sua companhia tornou-se insuperável no terreno da comédia, com isso sua tradição, cenário pobre, grande desempenho. Os atores deviam falar de modo natural e aprender bem o caráter dos papéis, imaginando que realmente eram o que representavam. O racionalismo clássico valorizava principalmente a razão humana, e pouca importância ligava à situação histórica (FAVROD, 1977; ROSENFELD, 2000; ROUBINE, 2003).

No século XIX, é no teatro que o romantismo encontra através do drama o seu melhor meio de expressão. O teatro do romantismo opõe-se ao racionalismo cartesiano. Em virtude do seu acentuado senso de historicidade, timbra em dar toda a cor local e temporal às cenas e situações. No palco, móveis verdadeiros, enriquecendo a arte cenográfica, reproduziam o mundo dos sonhos, as paisagens noturnas, as ruínas históricas e as atmosferas nuançadas que refletiam os aspectos psicológicos das figuras, além da iluminação em que foram pioneiros (ROSENFELD, 2000; ROUBINE, 2002).

A ideologia do natural vai governar as transformações da interpretação trágica na segunda metade do século XIX. O ator deve viver o papel, independentemente de qualquer tradição, com engajamento pessoal, sinceridade, autenticidade e adesão afetiva. A problemática da interpretação fica bem definida em termos de que quase não mudarão até os nossos dias. O realismo recebeu o primeiro impulso pela companhia teatral da corte do duque de Meininger (Alemanha), que em 1874 foi a Berlim apresentar *Júlio César*, de Shakespeare. O êxito foi impressionante (ROUBINE, 2002; ROSENFELD, 2000).

Shakespeare nasceu em 1564, na Inglaterra, na cidade de Stratford-upon-Avon e foi um apaixonado pelo teatro. Ele também construiu um teatro, chamado Globe Theatre, em forma de globo (daí o nome). Entretanto ficou famoso mesmo por suas peças imortais, que retratavam vários tipos humanos. Algumas de suas peças mais conhecidas são *Romeu e Julieta*, *Hamlet* e *Sonho de uma Noite de Verão* (ROUBINE, 2003).

Particularmente, o simbolismo renova a cena, em contraposição ao naturalismo extremo. Surge a deformação artística, a caricatura, a idealização, a estilização, a tipificação e a caracterização que são meios poderosos de um espelhar minucioso dos dados exteriores. O teatro moderno tem como referência o Teatro de Arte de Moscou, onde se destacaram encenadores como Stanislavski, Meyerhold e Dantchenko (ROSENFELD, 2000).

No Oriente, típicos do Japão, existem o teatro Nô e o Kabuki. Tanto um como o outro são encenados da mesma forma há mais de mil anos. A natureza e o folclore de seu povo são os temas principais de suas peças. As roupas são requintadas, e os atores usam ostensiva maquiagem. Como no teatro grego, só os homens podem atuar. Os papéis também são fixos e nunca mudam, como na *commedia dell'arte*, e os atores estudam muito para representar seus papéis com perfeição. Quando uma pessoa vai assistir a uma peça Nô ou Kabuki, não vai para

ver a história, que ela já sabe qual é, mas para ver o trabalho dos atores. Muitos deles representam um único papel a vida inteira (FAVROD, 1977).

Na Índia, o teatro está muito ligado à dança. Os atores também estudam muitos anos e dão especial atenção à expressão corporal, através dos gestos e do movimento de cada parte do corpo, até mesmo dos olhos. Assim, cada gesto tem um significado especial para as histórias, que contam quase sempre passagens da mitologia indiana e são muito antigas. Uma das mais importantes se chama Ramayana e conta a história do rei Rama (COURTNEY, 2001; NANDI, 2004).

Na China, o teatro e o canto estão sempre juntos, tanto que uma das mais conhecidas peças desse teatro é a ópera de Pequim, capital da China, onde os atores também usam maquiagens especiais, como os atores japoneses, segundo Courtney (2001).

2.2 O TEATRO NO BRASIL

As primeiras platéias no Brasil e os primeiros atores brasileiros foram os índios. O Padre José de Anchieta deixou entre seus escritos algumas peças de teatro, tais como: "Na Festa de São Lourenço", "Pregação Universal", "A Santa Inês", "Na Vila da Vitória", "Mistério de Jesus" e "O Rico Avarento e o Lázaro Pobre". O teatro aqui foi utilizado como estratégia de aculturação e de educação e tinha por objetivo impor o padrão lingüístico português sobre os demais idiomas, numa época em que se verificava a ausência de Nação e de Estado, propriamente ditos, e havia a coexistência de etnias, culturas e interesses sociais conflitantes. Em outras palavras, ele foi um recurso para a catequese - portanto, para a educação e parte integrante do projeto colonizador lusitano (FERREIRA; BITTAR, 2004).

De acordo com fontes primárias, como as cartas dos primeiros jesuítas, viajantes e cronistas do Brasil colonial, o teatro foi introduzido concomitantemente à ocupação territorial

promovida pela Coroa Portuguesa. Portanto, tal como na atividade educacional, os jesuítas foram pioneiros das artes cênicas representadas nas terras brasileiras (ALMEIDA PRADO, 1993).

Segundo Paiva (2000), as encenações eram realizadas nas aldeias e nos colégios. Nas aldeias, representavam-se autos, termo originado do latim *actus* porque, possivelmente, a representação durava apenas um ato. Já nos colégios, além dos autos, havia comédias e tragédias. Apesar dessa distinção, o objetivo era sempre moral.

Realizado em ambiente português e cristão, esse teatro se constituiu num dos veículos propagadores da língua portuguesa, mas, ao mesmo tempo, manifestava-se nele a convivência das várias línguas faladas no Brasil. A língua portuguesa, a língua tupi e a língua castelhana eram as principais, predominando a primeira. O latim veio mais tarde. Apesar de ser utilizado nos colégios para observar as regras do falar, o latim não era bem-aceito, nem mesmo pela Ordem no Brasil, que requisitava das autoridades eclesiásticas romanas a permissão para usar o português. A intenção maior dos jesuítas consistia em serem compreendidos pelos índios, e essa era a razão pela qual o idioma tupi se tornava condição *sine qua non* para o êxito da catequese. E sendo o teatro uma das formas dessa conversão, o uso do português e da língua brasileira nas encenações era mais que justificado (PONTES, 1978; ALMEIDA PRADO, 1993).

Nos séculos seguintes, o teatro brasileiro se diversificou pouco. No século XVII, o baiano Manoel Botelho de Almeida escreveu obras teatrais e Antônio José da Silva, o Judeu, contribuiu com peças que eram encenadas no Teatro do Padre Ventura, no Rio de Janeiro. Também nesse período, alguns espetáculos eram trazidos de Portugal e da Espanha e apresentados no Teatro de Manuel Luís, também no Rio. Os grupos amadores tinham a praça

pública como palco (ROSENFELD, 2000). Segundo esse autor, a temática teatral, até então, era muito distante da realidade brasileira colonial.

O início do século XIX marca uma mudança profunda na dramaturgia brasileira. O romantismo é a fase literária em que aparece a temática cotidiana e histórica do País. Os autores de teatro que marcaram essa época são: Gonçalves de Magalhães, Martins Pena, Leonor de Mendonça, Castro Alves e Joaquim Manuel de Macedo. Alguns seguiram a linha do drama e outros da comédia.

O primeiro ator a se destacar foi João Caetano. Carioca, nascido em 1808, interpretou clássicos de autores de teatro como Shakespeare e Molière, além de autores brasileiros. Hoje, há uma sala de teatro no Rio de Janeiro que se chama João Caetano e que anteriormente se chamava Real Teatro São João, pois foi construída em 1810, a mando de D. João VI (NANDI, 2004).

Na segunda metade do século XIX, a literatura brasileira ganhou autores ilustres, como Machado de Assis e Aluísio de Azevedo. Era o realismo, a literatura com pitadas de humor, sarcasmo e profundamente ligada à realidade e crítica à hipocrisia das elites brasileiras. Os textos teatrais têm Arthur de Azevedo como seu maior representante. O escritor era também jornalista. Por isso, foi ligado às questões político-sociais do País. Entre suas peças, estão A Capital Federal e O Mambembe, até hoje montadas pelo Brasil inteiro (ROSENFELD, 2000).

O final do século XIX e início do século XX marcaram a construção de grandes teatros pelo Brasil, como o Teatro Amazonas (1896), o Teatro Municipal do Rio (1909) e o Teatro Municipal de São Paulo (1911). Esses grandes teatros foram inspirados na Ópera de Paris e davam prioridades às obras tidas como “eruditas”: óperas, orquestras, apresentações de grupos

e artistas estrangeiros. Hoje, esses lugares recebem todo tipo de espetáculos, do clássico ao regional (NANDI, 2004).

2.3 ORIGENS DO TEATRO UNIVERSITÁRIO

A primeira atividade de teatro registrada e realizada por acadêmicos foi o Teatro Universitário (TU) de Jerusa Camões, em 1937, no Rio de Janeiro. A proposta desse teatro não tinha nenhuma obrigação de ordem estética ou de renovação. Só interessava o gosto, a paixão pela arte dramática. O objetivo era fazer teatro. Voltado para o prazer, frutificou, sobretudo, num clima de brincadeira e alegria. Viveu o que apregoava, a paixão pelo teatro. Era considerado estimulante e um disciplinador da inteligência juvenil, instrumento de apropriação cultural que, além de incentivar a organização do conhecimento, era indispensável no processo de formação do homem (BUCCI, 1994).

Criado em 1939 também no Rio de Janeiro, por Paschoal Carlos Magno, o Teatro do Estudante do Brasil (TEB) foi responsável pela disseminação e descentralização do teatro brasileiro. Os Festivais do Paschoal, de Teatro de estudantes, foram bem-sucedidos, colocando a arte como vital e o teatro como um virtual projeto de vida. Posteriormente em São Paulo, surge o Teatro Universitário da Faculdade de Ciências e Letras da USP, fundado e dirigido por Georges Readers, professor convidado para desenvolver atividades pedagógicas. Estruturou-se a partir da arregimentação de alunos e tinha como finalidade primeira difundir entre os estudantes dos cursos superiores o gosto pela literatura teatral e pelo teatro. Readers entendia, assim como nós entendemos e endossamos, que o teatro universitário não devia e nem deve ter caráter profissionalizante. Para ele, o desenvolvimento do temperamento artístico, além de favorecer desdobramento da percepção, fortalece o trabalho conjunto, posição da qual se deve compartilhar (BUCCI, 1994; BOAL, 2005).

Em São Paulo, o Grupo Universitário de Teatro (GUT) foi criado em 1943 por voluntários com interesse acadêmico, como Décio de Almeida Prado e Lourival Gomes Machado. Eles vislumbravam um centro permanente de interesse pela arte cênica e renovação do teatro, o que incentivou o aparecimento de dramaturgos. Foi considerado o embrião do Teatro Brasileiro de Comédia (LEVI, 1997; NANDI, 2004).

Em 1954, também em São Paulo, foi criado o Teatro Paulista do Estudante (TPE), posteriormente incorporado ao Teatro de Arena, tendo como inspiração o vazio que se constatava entre as lideranças políticas, a massa de estudantes e a conseqüente necessidade de mobilização dessa classe - organização estudantil (BOAL, 2005).

Dessa maneira, destacamos que o teatro sempre foi meio para atingir objetivos diversos, de acordo com as diversas épocas e os diversos interesses.

O Teatro do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC DA UNE) do Rio de Janeiro sobreviveu entre 1961 e 1964, buscou caminhos para a arte popular, com o propósito de chegar até as associações de classes, sindicatos, escolas, faculdades, etc. A proposta era a de criar uma companhia teatral diferente para o povo. O teatro devia servir à transformação da sociedade brasileira, mas só cumpriria essa função se conseguisse alcançar as camadas proletárias da população: um teatro didático, conscientizador, engajado na luta contra o imperialismo e o latifúndio. Por esta razão, o teatro devia ser dessacralizado e podia ser feito na sede de um sindicato, no auditório de uma faculdade, como na praça pública ou na favela, abordando as questões mais complexas da atualidade brasileira ou respondendo de imediato à repressão policial ao dar apoio a uma greve. Não havia interesse na expressão artística e sim no conteúdo e na forma de comunicação com o público. Caracterizou-se pelo estilo bombástico, com sátiras, de efeito imediato, como o “Auto do cassetete”, de autoria coletiva. A elaboração de uma peça quase simultânea ao fato deveria refletir o momento

histórico. Era necessário problematizar e levar imediatamente às ruas, as principais questões políticas, sociais, econômicas, acadêmicas, policiais, etc. A rapidez era vital (BOAL, 2005).

A possibilidade da experimentação colocava o indivíduo na condição de criador, revelando-lhe suas próprias qualidades, proporcionando novas visões, remetendo-o a outras dimensões. O Centro Popular de Cultura provocou a criação, o ato transformador.

Através da Comissão Estadual de Teatro (CET), em 1965, foi colocado em prática um Plano de Desenvolvimento do Teatro Paulista, com a realização do I Congresso Paulista de Teatro Universitário. Através desta política, surge também o Teatro dos Universitários da Universidade Católica (TUCA), iniciativa de maior êxito no teatro universitário, que encenou o texto de João Cabral de Melo Neto, “Morte e Vida Severina”. Essa montagem foi o divisor de águas para o teatro universitário na segunda metade dos anos 60, que provocou reações entusiásticas, com repercussão nacional e internacional. A representação do texto “Morte e Vida Severina” foi colocada em primeiro lugar no III Festival Mundial de Teatro Universitário de Nancy, na França (BUCCI, 1994; NANDI, 2004).

Segundo o autor, o processo de encenação do poema foi uma ilustração exemplar da viabilidade de um projeto interdisciplinar, que buscou estudar, compreender e fundamentar o perfil “Severino” ou a vida adjetivada “Severina”, através de pesquisas históricas, literárias, psicológicas, sociológicas, antropológicas, geográficas, etc. O processo de criação evidenciou, positivamente, as vantagens do trabalho coletivo, o rendimento quando a tarefa é assumida grupalmente. O processo evidenciou, ainda, os benefícios da divisão do trabalho e a riqueza da ação integrada e interdisciplinar. Em resumo, o TUCA provou que fazer teatro na universidade não significa apenas um apêndice lúdico, descontraído, do lazer interferindo no processo de formação do estudante. O TUCA exemplificou de forma significativa a possibilidade de o teatro ser um dos eixos de um projeto pedagógico.

Portanto, o teatro oferece dois indicadores que são básicos até hoje para os universitários: o trabalho de equipe e o exercício da criatividade, aspectos pouco valorizados e incentivados pela universidade.

Sucederam-se as experiências com o TEMA (Teatro Mackenzie) em 1966, o METAL (Teatro da Metalúrgica), o TEBA (Teatro da Balança), dos acadêmicos de direito do Mackenzie, o TESE (Teatro Sedes da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras), que estudavam o teatro grego, o TUSP (Teatro dos Universitários de São Paulo), teatro da Universidade de São Paulo, que surgiu em uma situação favorável, credenciado, aplaudido, promissor e que, por razões desconhecidas, foi desativado logo depois do primeiro trabalho (BUCCI, 1994; LEVI, 1997).

Em 1976, foi recriado e vinculado à Coordenadoria de Atividades Culturais (CODAC) da USP, que já abrigava o coral e a orquestra, com a finalidade de promover e divulgar a arte cênica. Observou-se, aí, uma proposta claramente pedagógica. A instituição cumpria um de seus papéis, que é aumentar e diversificar – através de óticas diferenciadas – a capacidade de o indivíduo entender e interpretar o mundo e suas relações. Com o desligamento de seu coordenador, Décio de Almeida Prado, o grupo esfriou, permanecendo apenas como uma casa de espetáculos.

No início dos anos 90, a comunidade uspiana não estava fazendo teatro. Em 1994, surgem os Festivais do TUSP que tenta incentivar mais uma vez as artes cênicas na Universidade (BUCCI, 1994).

O destaque aos grupos mencionados tem como propósito relatar que as aproximações entre teatro e academia são freqüentes. Analisando essa aproximação, é possível localizar elementos que podem ser apontados como facilitadores do crescimento da atividade teatral na universidade.

Foram grupos que expressaram o teatro feito pelos estudantes e que, com toda a certeza, projetaram os ganhos dessa prática nos teatros universitários que se seguiram, além, evidentemente, da importância que tiveram para a própria arte cênica.

2.4 DA ARTE DO ATOR

“Representar é a vida da alma humana recebendo seu nascimento através da arte. Num teatro criativo, o objeto de concentração do ator é a alma humana” (BOLES LAVSKI, 1992, p.27).

Segundo Roubine (2002), sobre a arte do ator sabe-se muito pouco. A sua obra é efêmera. Ao contrário do trabalho do escritor ou do pintor, o do ator faz parte de um processo de criação coletiva. É próprio do ator ser ao mesmo tempo um e múltiplo. Ele dá a cada um dos seus papéis a sua própria *griffe*, ao mesmo tempo em que se metamorfoseia de acordo com o que cada um desses papéis exige no texto a ser representado. Para tanto, utiliza, simultaneamente, os recursos da sua voz, o seu rosto e os seus gestos.

Para Boleslavski (1992), a arte do ator não é um molde a ser ensinado. Ressalta que o talento encontra expressão através da técnica, e esta pode ser ensinada. A educação do ator consiste em educar o corpo, o intelecto e adestrar a alma. Exige concentração com todas as forças intelectuais e espirituais, observação de si mesmo e de todas as riquezas da vida ao seu redor e em sua plenitude. O trabalho consiste no domínio dos cinco sentidos em diversas situações no desenvolvimento da memória, do sentimento e visual. O teatro existe para mostrar coisas que não existem realmente, pois o fato real deve ser substituído pela criação. A criação deve ser real. Para ele, imitar é errado, criar é certo. O trabalho do ator não é uma mentira, mas uma criação, e seu trabalho é ser capaz de “ser” aquilo que deseja ser de forma consciente.

O ator usa o corpo para criar outras entidades e personagens que conquistam a vida, o movimento e a fala. Descobre e mostra as emoções do espírito humano, passa das emoções sutis e delicadas aos sentimentos grosseiros e violentos. Emoção e técnica devem trabalhar juntas (QUINTEIRO, 1989).

Ator, encenador, diretor de teatro e teórico de arte dramática, Stanislavski, influenciou profundamente no teatro contemporâneo, sobretudo através da sua pedagogia de formação de ator. O ator stanislavskiano reconstrói psicologicamente a sua personagem com minúcias, sem usar os poucos dados fornecidos pela peça, mas também imaginando, o mais concretamente possível, o seu passado e o seu futuro. Não pára de se interrogar, de fazer perguntas: se a minha personagem se encontrasse em tal situação, que faria? Que fazia ela antes de a ação decorrer? Que fará depois? O ator deve chegar ao verdadeiro sentimento interior, tem de ter fé absoluta na verdade da cena; em outras palavras, deve conferir a autenticidade da vida (FAVROD, 1977).

Para Stanislavski (1996), o ator precisa viver o papel ou viver sua personagem. Viver seu papel é empenhar a sua própria vida na vida suposta do papel representado, experimentando intensamente os sentimentos que sustentam o papel. Então, viver é sentir. Assim, as ações se articulam com os sentimentos.

Emoção e técnica devem trabalhar juntas.

A história corporal e a história psíquica de um indivíduo estão intimamente ligadas, oferecendo resultantes comuns, como, por exemplo, a produção vocal: voz e fala.

A imagem corporal acompanha o desenvolvimento humano, acumulando uma sabedoria própria do corpo, através dos movimentos contínuos, das impressões táteis, cinestésicas e visuais, bem como da relação de modelos corporais dos indivíduos com quem

uma pessoa se relaciona, constituindo assim um histórico corporal próprio. Está em constante mutação devido a um padrão de posturas que vão sendo mensuradas e catalogadas a todas as novas percepções corporais recebidas, sendo reorganizadas, essas novas imagens, junto às já existentes no arquivo da memória, assim ampliando, em movimento constante, o repertório de cada pessoa no tocante à imagem corporal (QUINTERO, 1989; ROUBINE, 2002).

O conhecimento da imagem corporal para o ator é fundamental. A ausência de percepção ou de contato com o próprio corpo torna difícil a identificação com os demais corpos.

A roupa e demais complementos fazem parte da composição da imagem corporal. Esta pode ser alterada e, para evitar problemas maiores, deve o ator ter bem clara a sua imagem corporal e a imagem corporal da personagem, que possui por sua vez emoção, desejo e toda uma vida própria e única. A atitude corporal muda em função da variação das nossas roupas, da dança, do uso de objetos, do rosto e da maquiagem. É necessário conhecer e estudar a imagem corporal para que ela possa ser útil, não só na vida particular do ator, mas principalmente no seu trabalho artístico, introduzindo segurança na criação das personagens, que são a realização da sua atividade profissional (ROUBINE, 2002).

Para o ator, a palavra é o início da sua criação. Das letras que recebe como texto, ele cria a vida do ser humano. As palavras do texto são a sua matéria-prima e, com elas, ele edifica a sua obra. O ator deve conhecer a palavra na sua total intimidade, sem o menor segredo e sem o menor pudor e nenhuma dúvida (STANISLAVSKI, 1996).

A voz e a palavra, bem combinadas com a respiração, levam à emoção. É indispensável o domínio para trabalhar com segurança.

Para o ator, o fato de estar ouvindo em cena é de suma importância. Podemos dividir o ouvir cênico em dois momentos: a) o ouvir ato-ator e b) o ouvir público-ator. Ouvir é ver aquilo de que se fala: falar é desenhar imagens visuais. Para o ator, uma palavra não é apenas um som, é uma evocação de imagens. A atividade interior, bem trabalhada pelas imagens, amplia o teor emocional de uma cena. As imagens são um celeiro inesgotável, que cresce em verdade e emoção, e ainda alimenta o parceiro de cena, o qual, recebendo um material tão substancial, pode acrescê-lo com suas próprias energias, devolvendo ao primeiro um material fortemente ampliado, um jogo de energia crescente, onde todos saem gratificados. A visualização é um recurso que apóia bastante o trabalho do ator. O ato de pensar antes de dizer regulariza o ritmo da fala. Em resumo, ao visualizar as palavras que se fazem necessárias, conseguimos o tempo adequado para que o texto flua sem atropelos, com a valorização de que necessita. Ao receber o texto, nosso primeiro momento é para as palavras, que nos mostram a vida dos seres humanos e é por intermédio delas, as palavras, que chegamos aos objetivos mais específicos de uma personagem. Logo percebemos que há palavras interessantes, importantes e vitais para aquela personagem. A visualização pode ser encaminhada atendendo ao mais urgente em primeiro lugar, promovendo uma sustentação – pelas palavras interessantes e importantes – para culminar em grande valorização das palavras vitais do texto (STANISLAVSKI, 1996; BORIE et al., 2004).

O ator, que desenvolve um trabalho muito íntimo com tudo que possa cercar a vida do ser humano, deve estar munido de todos os conhecimentos possíveis que revelem a vida humana na sua mais ampla visão de existência.

3 BUSCANDO A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação e a saúde são espaços de produção e de aplicação de saberes e práticas com o propósito de desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade pela sua própria saúde e pela saúde da comunidade. Visam a instigar a reflexão crítica e a capacidade de intervenção sobre suas vidas e sobre o ambiente no qual interagem (LEVY et al., 2005)

A prática educativa em saúde refere-se às atividades de educação em saúde, voltadas para o desenvolvimento dessas capacidades individuais e coletivas, visando à melhoria da qualidade de vida, parte integrante dos direitos fundamentais da pessoa humana (PEREIRA, 2003).

No Brasil, atrela-se a um contexto de ação coletiva, que partilha a concepção de integralidade, comprometida com as necessidades de saúde da população e com o desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS).

Por outro lado, educar não significa simplesmente transmitir/adquirir conhecimentos, por isso existe uma necessidade de atualização constante do profissional de saúde e de adoção de concepções pedagógicas norteadas na transformação de saberes existentes e não na informação para a saúde (PEREIRA, 2003).

Culturalmente, o sistema educacional brasileiro privilegia as práticas educativas do modelo tradicional. De acordo com Chiesa e Veríssimo (2005), este focaliza a doença e a intervenção curativa fundamentada no referencial biologicista do processo saúde-doença e preconiza que a prevenção das doenças se dá pela mudança de atitudes e comportamentos individuais. As estratégias desta prática educativa em saúde incluem informações verticalizadas que ditam comportamentos a serem adotados para a manutenção da saúde.

Como consequência, a ação docente é fragmentada e assentada na memorização, e os profissionais educadores têm dificuldades de utilizar outras formas de ensinar que não a de transmitir conhecimento.

Neste modelo, os indivíduos são apontados como carentes de informação em saúde e, desta maneira é estabelecida entre os profissionais e usuários uma relação assimétrica, onde a comunicação se caracteriza pelo caráter informativo. Pressupõe-se que, a partir da informação recebida, os usuários serão capazes de tomar decisões para a prevenção de doenças e agravos, bem como poderão assumir novos hábitos de vida (PEREIRA, 2003).

As práticas educativas que se utilizam na perspectiva cientificista e normativa, demoraram a demonstrar que a simples aquisição de conhecimento não resulta necessariamente em uma mudança de atitude, e daí constata-se o distanciamento entre a teoria e a prática em educação em saúde (GAZZINELLI et al., 2005).

De acordo com Ferrara (1996), não há uma correlação entre o saber instituído e a mudança de comportamento, já que as atitudes traduzem percepções, valores, representações simbólicas, relações de poder, crenças e sentimentos que não podem ser transformados apenas com novos conhecimentos.

Fica então evidente que os programas educativos não devem restringir-se a ações que visem apenas a informar a população. Há a necessidade de as representações sociais serem consideradas na Educação em Saúde para a criação de novas práticas (GAZZINELLI et al., 2005).

Amplamente criticado, esse modelo tradicional de educação desconsidera os determinantes psicossociais e culturais dos comportamentos de saúde. Uma nova tendência de prática educativa propõe que esta seja sensível às necessidades subjetivas e culturais dos usuários. Para tanto, aconselha-se o abandono de estratégias comunicacionais informativas e a adoção de uma comunicação dialógica.

Concordamos com Pereira (2003), quando afirma que a educação e a saúde são dimensões de produção e de aplicação de saberes que visam ao desenvolvimento humano. A autora compreende que a prática educativa em saúde refere-se às atividades de educação em

saúde voltadas para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, visando à melhoria da qualidade de vida. Argumenta que as ações de saúde não implicam somente a utilização do raciocínio clínico, do diagnóstico, da prescrição de cuidados e da avaliação da terapêutica instituída, que saúde não são apenas processos de intervenção na doença, mas processos de intervenção para que o indivíduo e a coletividade disponham de meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde, ao qual estão relacionados os fatores orgânicos, psicológicos, socioeconômicos e espirituais. Considera, ainda, que a prática de saúde pode ser exercida em qualquer espaço social, visto que o campo da saúde é muito mais amplo do que o da doença.

Vários autores defendem a idéia de que a pedagogia da problematização é mais adequada à prática educativa em saúde, pois além de promover a valorização do saber do educando, instrumentaliza-o para a transformação de sua realidade e de si mesmo. Nesta pedagogia, o grupo de discussão é um método de ensino privilegiado. O professor é visto como animador da discussão. Dessa forma, baseia-se na relação dialógica entre os atores da aprendizagem, ou seja, tanto alunos quanto professor (BUENO, 2001; PEREIRA, 2003).

Para Freire (2001), é através do diálogo que se dá a verdadeira comunicação, onde os interlocutores são ativos e iguais. A comunicação é uma relação social igualitária, dialogal, que produz conhecimento.

O pensamento de Freire parte da observação das seqüelas da colonização espanhola e portuguesa na América Latina. As relações desiguais entre os grandes proprietários de terra e os camponeses deixaram traços na sociedade brasileira. Reduzidos ao silêncio durante vários séculos, os nativos acabaram por aceitar esta dominação, criando assim uma "consciência de dominado". A língua, e com ela o sistema de valores dos dominantes, assim como seus mitos, foram assimilados pelos camponeses. A alienação cultural fez-se acompanhar da alienação

política: o sistema de valores dos camponeses adaptou-se para justificar e assim perpetuar o *status quo*. Os dominados não são assim capazes de tomar consciência da própria situação. Isto corresponde aos primeiros níveis de consciência dos oprimidos. No primeiro estado ("consciência mágica"), a pessoa se adapta de maneira passiva e defensiva à situação. Ela é então silenciosa e dócil. O segundo estado (consciência ingênua) corresponde a um princípio de tomada de consciência do problema, mas sem conexão com os problemas estruturais da sociedade. Os problemas são individuais, e assim eles são percebidos mais como coincidências, acidentes. Nestes dois casos, a pessoa não tem nenhuma visão global, integrada, dos fundamentos estruturais das desigualdades.

A educação tradicional é a dos dominadores; ela é o instrumento privilegiado da perpetuação do sistema. Ela leva ao descrédito e desvaloriza a cultura dos camponeses oprimidos aos seus próprios olhos, mostrando-lhes, por comparação, a ignorância deles de um certo conhecimento estabelecido como o único válido. Efetivamente, nenhum tipo de educação é neutro. É assim que todo currículo que ignora os problemas de racismo, sexismo, exploração de camponeses, e todas as outras formas de opressão, sustenta o status quo. Segundo o modelo clássico, o saber é passado de maneira vertical e autoritária (*banking style*). Neste caso, o professor é o único depositário do saber legítimo, e ele o impõe aos seus alunos.

Esse tipo de educação baseia-se em uma visão do homem como objeto maleável, que o mantém no estado de "consciência mágica" ou de "consciência ingênua". Freire procura tratar o homem como sujeito capaz de transcender e de recriar o mundo. Segundo ele, a educação dos oprimidos deve nascer da sua própria iniciativa, ao invés de ser imposta a eles. Ela deve permitir-lhes tomar consciência de si mesmos e das suas possibilidades de ação sobre seu próprio meio. Trata-se de ensinar o homem a se libertar ele mesmo, a se libertar da

colonização do espírito, através da proposição de um conceito humanista e libertador da educação. É necessário esclarecer que Freire é sobretudo conhecido pelo método de alfabetização que ele propôs, mas suas contribuições à reflexão pedagógica em geral e, mais particularmente, a toda pedagogia engajada no processo de transformação social são tão importantes quanto seu método (FREIRE, 1982).

Por sua vez, a aprendizagem se dá através de uma ação motivada, da codificação de uma situação-problema, da qual se distancia para analisá-la criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando (LIBÂNEO, 1983).

No modelo dialógico, o usuário é reconhecido como um sujeito portador de um saber, que, embora diverso do saber técnico-científico, não deve ser deslegitimado pelos serviços. Neste modelo, é necessário conhecer os indivíduos para os quais se destinam as ações de saúde, incluindo suas crenças, hábitos e papéis, e as condições em que vivem, e principalmente envolvê-los nas ações educativas e não impô-las. Esse modelo tem sido associado a mudanças duradouras de hábitos e de comportamentos para a saúde, visto serem ocasionadas não pela persuasão ou autoridade do profissional, mas pela construção de novos sentidos e significados individuais e coletivos sobre o processo saúde-doença-cuidado (PEREIRA, 2003).

Considerando os processos de mudança da educação de profissionais de saúde e a demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento, buscam-se as metodologias problematizadoras e a aprendizagem baseada em problemas (BIZZO, 2002).

A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas, apoiada nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (BIZZO, 2002).

Segundo Gazzinelli et al. (2005), durante as últimas décadas, observa-se na Educação em Saúde um desenvolvimento e uma reorientação das reflexões teóricas neste campo de estudo. Identifica-se uma mudança no discurso oficial da Educação em Saúde nos documentos do Ministério da Saúde de 1980 até 2004, de uma perspectiva tradicional baseada na imposição e na verticalização de modelos para uma abordagem voltada para a participação da comunidade, apoiada na pedagogia de Paulo Freire da educação libertadora. Entretanto, essas reflexões não vêm sendo traduzidas em intervenções educativas concretas, pois existe uma grande lacuna entre a teoria e a prática. Desconsidera-se que o processo educativo lida com histórias de vida, crenças e valores e com a própria subjetividade do sujeito que requer soluções sustentadas socioculturalmente.

A Educação em Saúde deve passar a ser uma construção coletiva de conhecimento, onde as práticas reais dos sujeitos são levadas em consideração, e delas podem surgir soluções para os problemas que irão produzir outras representações (CARVALHO; ACIOLI; STOTZ, 2001).

Percebe-se que a educação deve, portanto, partir de uma articulação entre as representações sociais e a experiência da doença (GAZZINELLI et al., 2005).

Segundo Cyrino et al. (1986), com a educação libertadora e problematizadora, o educador e o educando tornam-se sujeitos, fazendo com que o processo educativo ocorra de forma expressiva, capaz de provocar mudanças.

Quando o educador reconhece que o educando é detentor do saber popular, com valores divergentes, e que este tem outras condições para desenvolver suas práticas cotidianas, há então, no processo educativo, uma troca de saberes entre o educador e o educando (GAZZINELLI et al., 2005).

O teatro tem sido apontado como uma experiência inovadora que rompe com procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

Leme (2005), ao tecer considerações teóricas sobre a obra de Boal para a prática teatral na Educação em Saúde, aponta a estratégia como problematizadora, dialógica, crítica e participativa e que permite a expressão humana e a reflexão na busca de melhorias das condições de saúde de coletividades.

Acioli et al. (2003) aplicaram o teatro do oprimido num projeto de extensão chamado *Aprendendo e Ensinando com o Alto Simão*, da Faculdade de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e perceberam que essa técnica amplia a interação entre os participantes e facilita o processo de participação nas práticas educativas desenvolvidas.

O exercício da arte dramática protagoniza, aqui, os princípios de Delours (1999) para a educação. Segundo o educador, eles devem ser estruturados em quatro pilares: **aprender a conhecer** (adquirir cultura geral, ampla, e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente); **aprender a fazer** (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho); **aprender a conviver** (cooperar com os outros em todas as atividades humanas), e **aprender a ser**, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (Grifo nosso).

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao longo da história, dominada pela razão ocidental, a ciência aparece como uma alternativa rigorosa do conhecimento, por constituir-se sobre um modelo de racionalidade, concebido de diferentes formas.

Na era moderna, foi adotado o rigor matemático consubstanciado no sistema cartesiano, como paradigma de racionalidade nas ciências naturais.

Seus princípios marcaram época e fizeram escola, desprezando as discussões sociais. Descartes (s/d), com o objetivo de sistematizar o pensamento científico, elaborou uma proposta de investigação que colocava em dúvida os conhecimentos que a humanidade havia acumulado até então, o que possibilitava a pergunta metafísica sobre a certeza. Assim, a história do pensamento herdou de Descartes a reflexão sobre o método como caminho ao conhecimento. A base da busca da verdade passou a ser o homem, sujeito, como fonte mediadora das coisas, e seu fundamento metafísico “*Penso, logo existo*” é a principal certeza metafísica para a busca da verdade. Com método, certeza e segurança, é possível a construção de medidas de verdade (SANTOS, 1988).

É só no séc. XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais, com limites demarcados, rigorosamente. Esse modelo totalitário nega todas as outras formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelo seu protocolo metodológico. O determinismo mecanicista era o caminho certo do conhecimento que se pretendia utilitário e funcional, reconhecido pela sua capacidade de dominar e transformar. Portanto, os fenômenos sociais deveriam ser estudados como se fossem fenômenos naturais, apesar das diferenças inerentes e das dificuldades no cumprimento das etapas metodológicas. Concebendo os fatos sociais como coisas, foi necessário reduzi-lo às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis. O que se observou, foi que essa redução levou a uma distorção grosseira dos fatos e a um distanciamento da compreensão da realidade (MINAYO, 1999).

A perspectiva positivista, durante muito tempo, fez com que as ciências acalentassem a ilusão de poderem estudar a sociedade da mesma maneira que as ciências naturais investigavam a natureza. A tarefa da ciência era conhecer os fenômenos, ser capaz de prevêê-los, descrever o seu funcionamento e quantificá-los para melhor explicá-los. Nessa perspectiva, as ações humanas, sofrimento, felicidade, sonhos e esperanças, enfim, tudo deveria ser objetiva e quantitativamente analisado.

Não obstante, por objetividade, entendeu-se a capacidade que deveriam ter os cientistas para dissecar fatos como coisas, tornando imprescindível estabelecer e manter rígida separação entre o sistema de valores do cientista e os objetos analisados (MINAYO, 1999).

Para este modelo empirista, os fatos sociais deveriam ser examinados com o mesmo distanciamento axiológico com que um físico observa fenômenos da natureza. A finalidade da ciência é constatar, descrever e prever. Livre de preconceitos subjetivos e desprovido de intencionalidade política, o cientista social deveria limitar-se a dissecar fatos, comportamentos ou sistemas de representação.

Na verdade, Bourdieu (2001) traz a discussão da neutralidade sobre técnicas de observação, numa crítica das condições de obtenção dos dados. Contrapondo-se à neutralidade axiológica e apoiando-se nesta crítica, problematiza a neutralidade metodológica das técnicas.

Observamos que a ciência que se queria neutra, apolítica e axiologicamente descomprometida, acabou sendo progressivamente utilizada como ferramenta de manipulação e controle social.

Mas, de que maneira a ciência, que se afirmava desvinculada dos sistemas axiológicos, transformou-se em poderoso instrumento de engenharia social e de renovação conservadora da ordem estabelecida?

Sobre esta questão, por exemplo, Thiollent (1985), à luz de Pierre Bourdieu, discute sobre a falsa neutralidade das enquetes sociológicas por sondagens e questionários preconcebidos, muito valorizados nas sociedades ocidentais. A garantia de neutralidade ou de objetividade que se pretende, ou seja, a capacidade do pesquisador de neutralizar os seus próprios valores, na verdade, expressa idéias e valores socialmente determinados.

Para o autor, o objeto de estudo é selecionado pelo cientista, que acentua seus aspectos principais, atribuindo significação aos fatos e às suas conexões. Ainda argumenta que é difícil esta neutralização de valores do cientista, porque esta implica a anulação de convicções ideológicas e de outros compromissos, ou seja, *a objetividade do saber se relaciona cada vez mais com a questão do poder do que do querer do cientista* (Grifo nosso). Ele aponta distorções ideológicas inerentes à técnica utilizada nas atuais condições sociais, isto é, de maneira interessada (dependência com relação a quem encomenda) ou de maneira “ingênua” (imposição dos pressupostos do mundo dos cientistas e falta de consideração da dimensão sociocultural da relação de enquete).

Para Thiollent (1985), toda técnica é uma teoria em atos. A coleta de dados pressupõe uma teoria, que representa o objeto a ser investigado. O instrumento, então, é um teorema reificado, que representa a sociedade ou um grupo social como uma multidão atomizada. Nesta amostragem individualizante, torna-se impossível a apreensão das estruturas e dos processos sociais, da desigualdade dos elementos ou da complexidade dos canais de influências. Adverte ainda que o fato de um pesquisador não problematizar a representação social envolvida na pesquisa de opinião caracteriza o empiricismo. Os pesquisadores empiricistas explicam os fenômenos sociais pela adição de atitudes individuais, o que os remetem ao individualismo e a um indeterminismo social. A imposição do problema pelo questionário e os desníveis de comunicação entre entrevistadores e entrevistados estimula respostas reativas e provoca um distanciamento social entre pesquisador e pesquisado.

Thiollent (1985) afirma ainda que a relevância e a significação de uma pergunta não são necessariamente comparáveis. A ausência do relativismo social (ultrapassar os limites do universo mental de seu próprio meio social) ou a dissimulação de problemáticas ideologicamente socicentradas provoca interpretações tendenciosas e equivocadas. Faz-se necessário, por parte do pesquisador, a auto-avaliação da problemática e das interferências ideológicas que nela têm lugar, até mesmo na formulação de cada pergunta, denominada “reflexividade” por Bourdieu.

Este esforço para compatibilizar os critérios das ciências naturais às ciências sociais encontrou obstáculos, porque suas bases teóricas são, essencialmente, falsas e mistificadoras. O desgaste no nível da relação ético-teórica deu-se porque a realidade social não é dada e acabada, e o pesquisador não consegue ser um observador imparcial que se coloca fora da situação que analisa. São os limites do questionamento científico, nos quais os argumentos quantitativos, determinados pelo padrão de cientificidade, não conseguem dar conta da elaboração de leis universais. É a própria natureza humana, com seus problemas e mistérios, que provoca a insustentabilidade do projeto de ciência objetiva e exata, questionando premissas de base, argumentando a favor da impossibilidade do engessamento do movimento humano e social (SANTOS, 1988).

Para o autor, as ciências humanas passam a questionar este modelo que sofre reestruturações radicais, pois, se mantidas as exigências da racionalidade matemática para a compreensão de fenômenos humanos, a epistemologia não poderia conferir-lhes estatuto científico. Desse processo, surgem metodologias alternativas, portadoras de princípios fundadores da perspectiva de que as pessoas investigadas centralizam a condição de sujeitos do processo investigativo.

Em geral, o avanço teórico na compreensão dos fenômenos com os quais nos envolvemos é fundamental. Quando alguém fracassa em algum empreendimento, de pronto

pode-se pensar na sua incapacidade ou falta de empenho. Porém, se observada a vida pessoal, a origem socioeconômica, a escola que frequentou, a restrição aos códigos hegemônicos ou às informações, a cultura que o envolveu desde a infância, outras interpretações tornam-se possíveis. O relacionamento entre questões particulares e sociais habilita as pessoas a entenderem sua interação no meio social, divisando influências em suas trajetórias, tornando possível identificar em que medida a biografia ou a história de vida é influenciada por acontecimentos histórico-culturais.

As ciências têm suas tarefas não como atividades de mensuração de fatos e situações, mas de estudo da interação social nos diferentes níveis de organização em que atuam, pela tarefa de auxiliar os homens a situarem-se no mundo e construírem a história, a partir de reflexões que fazem. Apesar de seus instrumentos teórico-metodológicos não conseguirem prever acontecimentos e diagnosticar crises com exatidão, as ciências sociais e humanas não perdem o estatuto científico, mas, ao contrário, as descontaminam de pretensões mágicas, dado que as ações não se originam apenas das atividades e dos interesses individuais. Há uma determinação social sobre os atos humanos por meio de valores compartilhados e intercâmbios intersubjetivos (BRUYNE et al., 1991).

Para a investigação, a teoria, instrumento indispensável, é um conjunto de proposições encadeadas a partir do que é possível inferir que podem ser confrontadas com dados provenientes da constatação. Ela carrega consigo as perspectivas ética, antropológica e social de relacionamento com o problema a ser pesquisado, ante as dimensões de necessidade e liberdade. Tomando a teoria como um conjunto de proposições que se renovam permanentemente, ante confrontações empíricas, o ato de generalizar conclusões torna-se fundamental. No entanto, teorias que tencionam estabelecer modelos aplicáveis a todas as sociedades, instituindo-se universais, mostraram-se ineficientes, parciais e dogmáticas, pois as organizações sociais abrangem fenômenos variáveis e complexos, próprios de cada grupo

social. A teoria, paradigma de referência, é companheira na problematização do próprio referencial teórico e do mundo imediato, cujas relações se apresentam normatizadas e determinadas. A compreensão passa por elementos ainda incompreensíveis, por entender que nada é mais falso do que verdades e dogmas com acento definitivo no paradigma hegemônico (BECKER, 1994).

Metodologia, por vez, consiste na adoção de procedimentos de captação de informações do tema da pesquisa, do referencial teórico e do raciocínio utilizados para dialogar com informações coletadas. Neste sentido, nossas discussões nos fizeram compreender que uma pesquisa com falhas metodológicas, enquanto posição diretriz teórico-orientadora, levará a conclusões incompletas ou equivocadas.

Isto nos leva a considerar que a metodologia assumida como adequada abre possibilidades de manipulação dos resultados da pesquisa, conforme expectativas de quem a realiza ou a patrocina, pela chance de arbitrar sobre amostras e instrumentos de análise. Essas formas de desmistificação da realidade, não raro, são colocadas como conhecidas e controladas pelos cientistas.

Os fatos sociais a serem estudados são frutos de ações humanas, de homens e mulheres que produzem a sociedade, da mesma maneira que são por ela produzidos enquanto atores e protagonistas da história. E é por essa razão que, em relações de interação, não há como o pesquisador separar-se do objeto de pesquisa e desconsiderar a sua inserção social, suas experiências que determinam e condicionam uma visão de mundo e projetam o seu ponto de vista a partir do qual interage com a realidade.

É a visão de mundo que possibilita os atos científicos, a natureza e a finalidade de suas pesquisas, a escolha dos instrumentos metodológicos, enfim, os procedimentos de investigação, tornando impossível imaginar o cientista e o seu objeto, a sociedade, separados, se o pesquisador é, ele mesmo, ser socialmente envolvido em ações que modelam e

transformam. Mesmo em contextos repressivos e autoritários, os fatos sociais e humanos acontecem surpreendentemente.

Para Dumazedier (1999), a distinção formal entre teoria e doutrina, pesquisa e ação é enganadora, pois, na realidade, não existe qualquer divisão. Para ele, já no modo de apresentar o problema está implícita uma ação, e, no modo de trazer uma solução, o problema está presente. A postura crítica e construtiva deve possibilitar uma pesquisa permanente como a própria ação, sobre as necessidades e os processos de satisfação que, por sua vez, despertam novas necessidades. Segundo ele, a melhor maneira de conhecer uma sociedade será explorar seus projetos de intervenção nela mesma.

Minayo (1999) diferencia o conceito de Bulmer e Thiollent sobre a Pesquisa-Ação. O primeiro estabelece que este tipo de pesquisa consiste numa investigação *pari passu* ao desenvolvimento de programas governamentais para medir o seu impacto, ou seja, o acompanhamento é externo a elas. Enquanto, para o segundo, é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e associada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, já que pesquisadores e sujeitos estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, ou seja, o envolvimento do pesquisador na ação é parte integrante da pesquisa.

Esta opção estratégica permite-nos uma análise qualitativa das falas dos sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo que possibilita apreender os aspectos consensuais dos pensamentos expressos pelo grupo, dentro de uma visão humanista. Assim, esta abordagem investigatória nos favorece a compreensão dos valores e representações de um grupo sobre as temáticas sugeridas, a apreensão do caráter dinâmico da realidade e na elaboração de uma proposta para uma intervenção educativa.

Por sua vez, Freire (1999), ao abordar pesquisa e ensino, afirma que ambos se encontram interligados, possibilitando ao pesquisador constatar, interpretar e intervir, educando e sendo educado. A postura ativa na investigação corresponde ao aprofundamento

na tomada de consciência em torno da realidade, possibilitando a construção de reflexões conceituais. A investigação é um ato de criação e não de consumo, porque é dialógica, comunicativa e participante.

[...] não posso investigar o pensar do povo se não penso. Porém, não posso pensar autenticamente se o outro também não pensa. Simplesmente, não posso pensar pelo outro, nem para o outro, nem sem o outro (FREIRE, sd, p.26).

Thiollent (1985) esclarece que a Pesquisa-Ação é do tipo participativo, pois facilita o envolvimento do pesquisador numa prática participativa com as pessoas implicadas nos problemas investigados.

Mas, além da participação, a Pesquisa-Ação supõe uma forma de ação planejada, de caráter social e educativo. Permite agregar vários métodos e técnicas de pesquisas sociais e educativas, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa, dialogal e ativa, no nível da capacitação da informação. Salienta ainda que, ao elaborar este tipo de investigação, não se segue uma série de fases, rigidamente ordenadas, mas deve-se seguir uma ordem seqüencial no tempo. É necessário fixar um ponto de partida, denominado de fase exploratória, e o ponto de chegada, denominado de divulgação dos resultados, por se saber que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos, em função das circunstâncias encontradas (BUENO, 2001).

Depreendemos, então, que a Pesquisa-Ação facilita o envolvimento do pesquisador com o grupo pesquisado, estabelecendo-se uma relação que favorece a articulação do conhecer e do agir. E paralelamente ao agir existe o fazer, que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado.

Este recurso metodológico insere-se na abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2001), empenha-se em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. A partir do recorte de um fenômeno aparentemente simples de fatos singulares, são

valorizados os aspectos qualitativos, expondo a complexidade da vida, evidenciando significados ignorados da vida social. Dedicar-se esta abordagem à análise das representações que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

O autor adverte que os dados coletados não devem ser isolados, como acontecimentos fixos captados no instante da observação, e sim contextualizados na fluência das relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam numa complexidade de revelações e ocultamentos, sendo necessário transpor sua aparência imediata para descobrir a sua essência.

Ao estudar aspectos qualitativos, todos os sujeitos e todos os dados são igualmente importantes, dignos de estudo: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, e todos os seus pontos de vista são relevantes.

Esta abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. Assim, é permitido trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, hábitos e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. O significado é o conceito central da nossa investigação e permite-nos trabalhar com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade, bem como com a compreensão das estruturas e instituições como resultados das ações humanas objetivadas (MINAYO, 2001).

Deveras, a exploração do cotidiano de um determinado grupo, seus sonhos, aspirações e projetos constituem-se num discurso a ser decodificado (BRANDÃO, 1983).

Sendo assim, o objeto de nosso estudo não é inerte e neutro, mas constituído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Portanto, entendemos que o nosso envolvimento nesse processo de pesquisa é como se estivéssemos juntando as peças de um quebra-cabeça, que nos fez sujeito-objeto do processo. Assim, acreditamos que a pesquisa, cujos participantes interagem e fazem parte do processo na identificação de problemas e busca de soluções, acontece de fato ao superar o seu nível de imediatez e empreender a tarefa de se ligar orgânica e metodologicamente, ao cotidiano.

Para Brandão (1983), dois elementos são indispensáveis: o agente de transformação e o objeto a ser transformado. 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 do mesmo. O resultado imediato, para ambos, é a sua ação transformadora, e o resultado mediato, para o meio, é a sua transformação em produto cultural, em bem, em valor e para o homem é a modificação de sua própria condição humana. Isto é real, 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 e 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.

5 METODOLOGIA

A Ciência em Si

Gilberto Gil e Arnaldo Antunes

*Se toda coincidência
Tende a que se entenda
E toda lenda
Quer chegar aqui*

*A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si*

*Se toda estrela cadente
Cai pra fazer sentido
E todo mito
Quer ter carne aqui*

*A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si*

*Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar
Do avião a jato ao jabuti
Desperta o que ainda não se pôde pensar
Do sono eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair*

*A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si.*

Estes versos inspiraram e fizeram-nos desenvolver a idéia de que, na verdade, não seria possível realizar uma pesquisa sem envolvimento, ou seja, compreendê-la fora da própria tarefa de ir compreendendo, pois não existe cena fora da cena em si.

Vygotsky considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (REGO, 2001).

Nossa inserção profissional como docente e assistente de coordenação no Curso de Graduação de Enfermagem, local escolhido para o estudo, compromete-se com a formação integral do enfermeiro e propõe-se a integrar a arte teatral no seu universo, atrelada ao conceito de educação para a saúde. Este trabalho é fruto de uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando os aspectos abordados acima, optamos neste estudo pela pesquisa qualitativa mediatizada pela metodologia da pesquisa-ação.

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

A pesquisa-ação pressupõe a inserção do pesquisador num determinado ambiente que se pretende investigar e, neste sentido, tem um cunho participativo. A participação do contexto investigado infere a possibilidade de se identificar com valores e comportamentos do grupo pesquisado, em busca de aceitação. Por outro lado, a pesquisa-ação, como o próprio nome aponta, objetiva uma ação por parte do pesquisador, ação esta, problemática, que merece investigação para ser elaborada e conduzida. Assim, o pesquisador tem papel ativo na organização e equacionamento do problema encontrado, no acompanhamento e avaliação das ações. Enfim, a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual o pesquisador intervém conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. As variáveis, de seu lado, não são isoláveis, posto que todas elas interferem no que está sendo observado. Portanto, assim como nas outras pesquisas da linha interpretativista, a substancialidade do pesquisador não é total, pois o que ele observa e

interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada (BARBIER, 1983; MORIN, 1986; THIOLLENT, 1985).

Nosso papel enquanto docente da disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva permitiu a participação direta no contexto investigado, desencadeado a partir de um Projeto Pedagógico implementado na disciplina citada. Posteriormente, coordenamos o Grupo Viverarte, acompanhando a construção das peças teatrais, agendando as apresentações e solucionando problemas pontuais para garantir o funcionamento do Grupo, tais como: lista de presença, reserva do local de ensaio, transporte do grupo e de cenários. Enquanto assistente de coordenação, nossas intervenções administrativas agregaram o Projeto do Teatro ao Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, enquanto atividade complementar, e viabilizou a contratação do professor de teatro para o Grupo com formação em artes cênicas. Toda a documentação referente ao Grupo foi organizada e arquivada em pastas específicas, bem como as fotos das encenações. As observações foram anotadas, e as reuniões, registradas. Foi um total de seis reuniões que decidiram sobre o funcionamento do Grupo. A escolha do texto e do elenco e a criação das cenas foram o resultado do trabalho do Grupo com o professor de teatro. A experiência, por fim, obteve apoio administrativo e pedagógico da Instituição, mediante a participação e colaboração do pesquisador. Tal contexto fundamentou a escolha pela Pesquisa-Ação.

5.2 LOCAL DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo foi realizado numa Instituição privada de ensino, com alunos do Curso de Graduação em Enfermagem, localizada numa cidade do interior do Estado de São Paulo, com 70.000 habitantes.

Fundada em 1972, a Instituição tem, por excelência, a formação e o aperfeiçoamento de educadores (professores e especialistas) que atuam na rede pública e particular de ensino.

Desde a sua fundação, esse estabelecimento de ensino oferece cursos na área de Licenciatura: Matemática, Letras (Português/Inglês), Educação Artística (Artes Plásticas e Desenho), Estudos Sociais (História e Geografia) e Pedagogia. Para as atividades dos cursos de formação de professores, conta com um Colégio de aplicação.

No período de 1999-2003, para atender à demanda regional, a Instituição recebeu a autorização para o funcionamento dos cursos de Pedagogia-Magistério, Direito, Administração (Administração Rural e Gestão de Empresas), Secretariado Executivo Trilíngüe (Português, Inglês e Espanhol), Sistemas de Informação, Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), Letras (Português/Espanhol), Enfermagem, Geografia, História e Ciências Biológicas.

Criado em 2002, o Curso de Enfermagem foi idealizado por uma profissional doutora, aposentada pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. A estrutura curricular do Curso é constituída de 4.040 horas, no período diurno. Conta atualmente com 30 professores, distribuídos nas áreas básicas, específicas e práticas para o universo de 260 alunos.

A Instituição propõe-se a realizar um conjunto de ações integradas de ensino, extensão e pesquisa, de relevância junto à comunidade, assumindo suas responsabilidades no tocante à compreensão de problemas enfrentados e na elaboração de estratégias de ação. A extensão deve ser considerada como indissociável do ensino e da pesquisa e não como assistencialista, pois, em um projeto de extensão, a Instituição atua também como gerenciadora de recursos humanos, tanto dos alunos envolvidos no projeto quanto da qualificação dos professores.

O corpo docente é constituído por vários mestres, especialistas e doutores.

Os dirigentes da Instituição, atentos às transformações do mundo contemporâneo e aos avanços da tecnologia, estão investindo na melhoria da infra-estrutura, dentre as quais se destacam: construção e ampliação de salas de aula, anfiteatro, laboratórios, investimento em

materiais didáticos, pedagógicos, audiovisuais e tecnológicos e constante ampliação do acervo da biblioteca. Dispõe ainda de toda a infra-estrutura necessária, tanto física, quanto tecnológico-didática e humana para os cursos a distância, com pólos constituídos em várias cidades no Brasil.

No Projeto Pedagógico da Instituição, esta assume como missão: a formação de profissionais e especialistas de nível superior e de especialistas para o Ensino Básico; desenvolvimento do estudo e da pesquisa nos domínios da cultura, que constituem objetos de seu ensino; extensão do ensino e da pesquisa à comunidade, mediante cursos e serviços especiais para a orientação e o desenvolvimento educacionais, bem como para a solução dos problemas de educação, difundindo a cultura por todos os meios, ao seu alcance.

Como instituição educacional, destina-se a promover a educação, sob múltiplas formas e graus, a ciência e a cultura geral, e tem entre outras finalidades:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- III. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição, e
- IV. estimular a investigação dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços educacionais e assessorias, estimulando parceria com a comunidade, estabelecendo relações para o desenvolvimento da sociedade.

Com relação às diretrizes pedagógicas, busca o compromisso de desenvolver um processo de produção de conhecimento que possibilite ao sujeito atuar na sociedade, compreendendo e levando a efeito o seu papel social. Essa identidade manifesta-se, no caso do ensino, na forma como este é proposto (sempre relacionado com as outras dimensões que a envolve), nos modelos de relação entre as pessoas e destas com o conhecimento, ou seja, no modo como são assimilados os valores democráticos e os conceitos de cidadania, de avaliação e de liberdade na formação de um indivíduo crítico, capaz de compreender o contexto

histórico-cultural, de dar respostas às demandas sociais e de ser um agente de transformação na sociedade. O que se valoriza nas pessoas são as ações, sendo o conteúdo de valorização, não de ordem teórica, mas de ordem prática. Logo, o ético reside no âmbito das práticas humanas.

As referências ética e política, que devem embasar o planejamento e as ações institucionais, estão assim identificadas:

- ✓ respeito à pessoa como indivíduo, cidadão e membro da Instituição, e como parte integrante das comunidades interna e externa;
- ✓ respeito à diversidade das culturas e de pensamento, assegurando o amor às diferenças, o entendimento e a convivência na diversidade;
- ✓ respeito à liberdade e apreço à tolerância, pelo exercício e pela defesa dos direitos permanentes da comunidade humana;
- ✓ busca permanente da inovação científico-tecnológica e cultural de forma criativa, competente e crítica, nos contextos regional, nacional e internacional;
- ✓ busca da vinculação educação-trabalho-práticas sociais, de modo a permitir o **desenvolvimento da sensibilidade pessoal** e profissional de educandos e educadores, através de suas ações no meio social em que estão inseridos;
- ✓ busca constante da qualificação institucional, que permita inovar sempre, por meio dos recursos humanos, dos programas, das ações e da estrutura organizacional, não perdendo de vista sua identidade e seu caráter regional e comunitário.

As finalidades dos cursos oferecidos pela Instituição são de duas ordens: a primeira, permanente e duradoura, visa a contribuir para a concepção holística do homem, e a segunda, mais prática e transitória, para o atendimento das metas do atual PNE (Plano Nacional da Educação).

Tal Projeto Pedagógico propiciou-nos subsídios para propor e implementar uma Atividade de Extensão em 2004, referendada pela mesma Instituição, denominado Projeto Viverarte. Esta iniciativa que atendeu às necessidades dos alunos de criar um grupo de teatro constituído por discentes do Curso de Enfermagem, tem por objetivo desenvolver peças de teatro educacionais no campo da saúde para a população local e da região. Nesta perspectiva

aspira a esclarecer, isto é, levar o espectador cidadão a uma tomada de consciência (de seus interesses, valores e de suas aspirações na promoção da saúde); celebrar, isto é, dar a conhecer e compreender os grandes acontecimentos e/ou homens que ritmam a vida da nação; estruturar, isto é, desenvolver o sentimento de uma identidade coletiva, a adesão de um sistema de valores comum à saúde.

A participação discente no Viverarte é voluntária e considerada uma atividade complementar. As horas de participação serão computadas no histórico escolar do aluno pela Secretaria da Graduação, conforme formulário específico para atividade complementar, após aval do Coordenador do Curso.

O Projeto conta com um professor de artes cênicas contratado pela Faculdade, que irá desenvolver, semanalmente, com os discentes voluntários, oficinas que terão o objetivo de:

1. criar roteiros de peças teatrais que representem interesses, valores e aspirações na promoção da saúde;
2. refletir sobre a dinâmica do grupo (relações interpessoais);
3. desenvolver a arte de representar;
4. conhecer as etapas que envolvem a criação de um espetáculo (cenário, música, figurino, etc.);
5. ensaiar e apresentar as peças teatrais, segundo calendário preestabelecido pelo coordenador do Projeto e pelo professor de artes cênicas.

Com relação ao aspecto administrativo, o professor do teatro deve apresentar um plano de atividades semestral, controlar as presenças dos alunos que participam do projeto e redigir um relatório ao final do período.

O Projeto Viverarte já atendeu a várias solicitações de apresentação de peças teatrais de cunho educativo em escolas, hospitais e eventos em saúde, procurando desta forma suprir as demandas da sociedade, de forma alternativa.

5.3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para Minayo (2001), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Inclui as concepções teóricas de abordagem, as técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial criativo do investigador.

Tomando por base o caminho sugerido por Minayo (1999), dividimos nosso trabalho em três fases: a primeira e mais longa, a fase exploratória; a segunda, o trabalho de campo, e a terceira, a fase de análise.

5.3.1 Fase exploratória

Na fase exploratória, fizemos a escolha do tópico de investigação, delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos do estudo, a construção do referencial teórico conceitual e a escolha dos instrumentos de coleta de dados e exploração do campo concomitante às intervenções administrativas e pedagógicas.

Essa etapa foi subsidiada pela observação empírica, iniciada durante a realização das oficinas de teatro em sala de aula na disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva.

A escolha dessa prática educativa foi fruto de inúmeras vivências realizadas em salas de aula, com o objetivo de sensibilizar, instigar e favorecer a pesquisa do conhecimento pelo educando, mediada pela arte. Tal atividade consistia na leitura e discussão de textos referentes ao conteúdo da disciplina, problematização da realidade vivenciada nos estágios e, finalmente, na redação e encenação de peças teatrais criadas pelos próprios alunos. As informações coletadas durante este processo foram anotadas sistematicamente num diário de campo. Outros registros, como fotos e filmagens, eram realizados espontaneamente pelos alunos, os quais agregamos ao nosso material de estudo.

Nosso entusiasmo com os resultados obtidos até então levou-nos a aprofundar a leitura sobre o tema. É um referencial novo, porém acessível, que se apóia nas ciências humanas,

assim como a enfermagem. Nosso interesse pelo objeto de estudo começara a tomar corpo. A interseção da Arte à Enfermagem era uma questão que precisava ser explorada.

O teatro, tema de nosso estudo, emerge deste contexto, que, inicialmente, nos fez pensar na pretensa formação holística do enfermeiro.

O dilema que ora se apresentava entre a teoria e a prática nos fez questionar como a arte teatral poderia contribuir para esta formação? E como sistematizar a prática da arte teatral no curso de graduação de enfermagem?

Para responder a este questionamento, enquanto pesquisador, passamos a acompanhar o processo de criação de duas peças teatrais: *A Revolta da Vacina e Louca Enfermaria*, no ano de 2004 e 2005.

Nossa participação durante as reuniões e ensaios do Grupo permitiu a discussão dos temas sugeridos para as encenações, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, e sua adequação à população a quem era levado o espetáculo. A intervenção mediante a problematização do trabalho da equipe permitiu a aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado e a uma construção coletiva do objeto do estudo.

O trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula fundamentou-se na metodologia dialógica de Paulo Freire.

Para dar organização lógica aos aspectos selecionados da realidade empírica a fim de estruturar nosso Projeto de Pesquisa, buscamos elaborar um quadro teórico do referencial metodológico e outro pertinente ao teatro no Brasil e no mundo. Apesar do teatro-educação ter uma produção científica importante no Brasil e no mundo, ela se concentra totalmente no Ensino Fundamental. Porém, o mesmo não acontece com a formação universitária. Encontramos apenas dois artigos, um desenvolvido no curso de ciências sociais e outro no de letras, cujos pesquisadores analisaram a importância do teatro com estratégia de ensino, além

de uma tese de doutorado que analisa historicamente a inserção do teatro universitário no Brasil, que foi amplamente utilizada neste estudo.

Teixera (1998) relatou sua experiência com o teatro após oito anos de prática de ensino no curso de Sociologia. O projeto pedagógico foi desenvolvido pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Tinha como objetivo a busca de uma aprendizagem adquirida a partir da experiência vivenciada, e não apenas ouvida e refletida, pelos alunos envolvidos. Foram oito experimentos nos quais utilizou montagens de espetáculos em que temas e questões sociológicas depois de escolhidos e discutidos eram finalmente representados por alunos de graduação. O pressuposto era de que essas experimentações teatrais permitissem aos participantes a vivência de novas situações educativas, que proporcionassem a percepção de novos *insights* e o aparecimento de desafios teórico-metodológicos referentes a temas e objetos sociológicos variados.

A experiência teatral no curso de Letras: Inglês da PUC-SP, publicada por Duarte (2001), fundamentou-se na Psicologia da Educação, em especial na abordagem centrada na pessoa, na aprendizagem significativa discutida por Carl Rogers e nas idéias de construção da personagem de Stanislavski. A pesquisadora notou que o progresso observado ocorreu não apenas em relação à língua inglesa, mas também, e principalmente, em relação ao crescimento pessoal.

É bem possível que os princípios da formação estritamente técnica, que caracteriza a estrutura curricular da maioria dos cursos de graduação, sejam uma explicação para a ausência de estudos que envolvem a arte na formação universitária. Por outro lado, o mercado de trabalho atual clama por pessoas criativas.

5.3.2 Trabalho de campo

5.3.2.1 Aspectos éticos

O trabalho de campo foi iniciado após a apreciação e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da EERP-USP, a fim de atender às determinações da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentares de pesquisa envolvendo seres humanos (Anexo A).

5.3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os 12 (doze) sujeitos, que foram convidados a integrar o estudo, após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), eram alunos regularmente matriculados no Curso de Graduação de Enfermagem. Pertenciam às turmas do 5º ao 8º semestres. Todos integrantes do Grupo Viverarte e participaram da montagem e encenação das peças teatrais: *A revolta da vacina* e *Louca enfermaria*, no ano de 2004 e 2005.

O convite foi lançado aos alunos na primeira reunião do Grupo, no dia 12 do mês de março de 2004, 19 no total, quando foram esclarecidos sobre nossos objetivos enquanto pesquisadora e idealizadora do Projeto. Desse universo, apenas 12 participaram efetivamente da construção e encenação das duas peças selecionadas para compor o estudo: *A Revolta da Vacina* e *Louca Enfermária*. Esse foi o critério adotado por nós para selecionar os sujeitos, a participação efetiva do Grupo Viverarte, o que nos fez preterir os demais.

Apesar de todos aceitarem imediatamente o convite, percebemos que a atenção estava focada para o início dos ensaios e a possibilidade de encenação de uma peça teatral na Semana de Enfermagem. Os interesses voltavam-se para o que estava latente e para o objetivo do Grupo, ou seja, a criação de um espetáculo artístico de cunho educativo. A organização e o direcionamento do Viverarte, na época, ainda eram precários, pois contavam com a nossa

colaboração e a força de vontade de dois alunos que já haviam participado de grupos de teatro amador. No início do mês de abril, esse problema foi solucionado com a contratação do Professor de teatro.

Analizamos a criação do Grupo Viverarte nos resultados da pesquisa.

5.3.2.3 A coleta dos dados

Para compor a fase de trabalho de campo, optamos pela observação participante e a entrevista, instrumentos de coleta de dados sugeridos por Minayo (2001) para a pesquisa qualitativa, o que acolheu de forma significativa nossos anseios na presente investigação.

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela obtenção de dados descritivos no contato direto entre pesquisador e a situação estudada, valorizando mais o processo que o produto e preocupando-se em retratar as perspectivas dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Neto (2001), a importância da técnica da observação participante está no fato de podermos captar uma variedade de situações e fenômenos que não são apreendidos de maneira integral por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem também o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. O autor define como fatores decisivos da observação participante: a entrada no campo, as capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo. Estas questões estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa.

A opção pela observação direta e participante possibilitou-nos elaborar uma descrição dos componentes da situação pesquisada: os ensaios e suas circunstâncias, as apresentações, o público e suas variações, as ações individuais e em grupo e suas significações, os conflitos, a sintonia de relações interpessoais e sociais, as atitudes e os comportamentos diante da realidade. No entanto, a participação na vida do grupo ficou restrita ao momento da pesquisa, isto é, nos eventos desenvolvidos no dia-a-dia e previamente agendados.

Criamos uma pasta de arquivo em nosso computador pessoal, com o nome de Viverarte, e passamos a organizar os documentos digitados nomeados com a data de cada evento, com o formato orientado por Chizzotti (2001). Assim, elaboramos os resumos descritivos das observações feitas contendo as formas de nossa participação enquanto pesquisador/docente/coordenador, as circunstâncias da participação e os diversos instrumentos que foram reduzidos aos registros das observações. Estes continham todos os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias, etc.) que ocorreram durante o percurso da pesquisa.

Sistematizamos as anotações na seqüência dos acontecimentos, especificando as intervenções administrativas e pedagógicas que ocorreram a cada momento e para facilitar a visualização dessas anotações. Assim, idealizamos um quadro, que apresentamos como modelo no Apêndice B.

O quadro, além de organizar nosso trabalho, permitiu um acesso rápido às informações na fase de análise.

Fotos e filmagens das apresentações também foram arquivadas no computador e em álbuns, com a finalidade de ilustrar o presente estudo e documentar o registro histórico do Grupo Viverarte na Instituição pesquisada.

A entrevista individual, face a face, foi o instrumento final que compôs com nossos objetivos.

Neto (2001) esclarece que a entrevista não significa uma fala desprestigiada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados, implicando uma relação de troca entre sujeito e objeto da pesquisa e suas respectivas experiências. A técnica caracteriza-se por uma comunicação verbal, o que reforça a importância da linguagem e da fala. Esse tipo de técnica permite obter dados objetivos e subjetivos. De um lado, possibilita apreender

práticas costumeiras dos sujeitos pesquisados; de outro, assegura expressão aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Assim, a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos, utilizando suas formas de significados, compõe discursos reais, revela ou oculta o que desejam, mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa (NORONHA, 1984).

Contemplando os aspectos abordados, elaboramos uma entrevista estruturada, com oito (8) perguntas abertas como roteiro (Apêndice C). Todos os sujeitos convidados a compor a estudo concordaram em gravar as entrevistas, que tiveram a duração média de cinquenta minutos, com o objetivo de obter informações em relação aos aspectos a serem investigados sobre o teatro. Foram realizadas no mês de fevereiro de 2006, na própria Instituição pesquisada. Posteriormente, transcrevemos as respostas, que foram lançadas num segundo quadro (Apêndice D), que nos permitiu selecionar as falas mais significativas, as quais agrupamos em categorias afins. Cada entrevistado recebeu um código (E1 a E12), na sequência que foram realizadas as entrevistas, salvaguardando os aspectos éticos.

Em síntese, a observação direta e participante foi fundamental para lermos a realidade pesquisada. A entrevista com propósitos bem definidos nos permitiu reconhecer as experiências dos alunos, valorizando as representações que dela fazem e o saber que constroem, considerando principalmente o papel ativo do aluno em relação ao teatro, à sua formação enquanto enfermeiro e à própria vida.

5.3.3 Fase de análise

Essa fase foi estruturada a partir do referencial teórico e das informações coletadas e sintetizadas nos quadros descritos anteriormente, como resultado da observação participante e das entrevistas com os sujeitos.

Primeiramente, contextualizamos o Projeto Pedagógico (oficinas de teatro) iniciado com a disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva e a criação do Grupo teatral Viverarte.

Na sequência, caracterizamos os sujeitos. Para tanto, apresentamos os resultados em gráficos para facilitar a leitura dos dados. Este tratamento dos dados, no entanto, está subordinado à análise qualitativa das respostas das entrevistas, voltada à apreensão do significado expresso nas falas investigadas, as quais nos revelaram aspectos culturais, a visão de mundo, os anseios, as dúvidas e as alegrias dos sujeitos pesquisados. Isso nos possibilitou ampliar a nossa compreensão sobre a origem social dos sujeitos e dar uma interpretação aos fatos.

Finalmente, com a intersecção dos quadros citados anteriormente dos dados advindos da observação participante e das respostas das entrevistas, estes foram analisados, categorizados e discutidos.

Visando a melhor compreender o significado de “categoria”, Gomes (2001) nos esclarece que se trata de uma classe, grupo ou tipo em uma série classificada. Em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.

Para o estabelecimento de categorias importantes, ou conjuntos de categorias, devem ser observados certos princípios de classificação, conforme orienta Selltiz apud Minayo (2001):

- 1) O conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação;

- 2) O conjunto de categorias deve ser completo, isto é, deve oferecer a possibilidade de incluir cada resposta em uma das categorias;
- 3) As categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias.

Essa fase caracterizou-se pela complexidade dos dados que foram expostos, com inúmeras possibilidades de discussão e interpretação. Fomos tomados por uma grande ansiedade. Os fatos nos levavam a uma encruzilhada. Conscientes de que era preciso fazer escolhas, selecionamos as informações que pudessem abarcar uma discussão mais específica e profunda e responder aos objetivos propostos. Assim, as categorias foram consubstanciadas, e as discussões puderam ser efetivadas, possibilitando-nos uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas, ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto sociocultural de que fizemos parte.

A denominação das categorias buscou retratar os conceitos que abrangem elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. São elas:

Categoria 1 – da descoberta à paixão;

Categoria 2 – da importância da aprendizagem do teatro;

Categoria 3 – da intenção à ação;

Categoria 4 – do significado para a formação profissional;

Categoria 5 – da relação com o público;

Categoria 6 – do significado do teatro para a Educação em Saúde.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caminhando saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte, o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver (OSTROWER, 2004, 76p.).

6.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Ao iniciarmos nossas atividades práticas e teóricas no Curso de Graduação em Enfermagem, convivemos nos estágios e em salas de aula com alunos calorosos, afetuosos, e a maioria desejosa por aprender a ser enfermeiro, muito provavelmente por uma questão de sobrevivência. Entretanto, observamos que muitos deles chegam de forma silenciosa e oprimida por um universo vocabular pobre, uma linguagem equivocada e uma visão de mundo alienada e alienante. Notadamente, trata-se de uma população que, apesar de universitários, é carente em conhecimentos gerais, tendo em vista as dificuldades enfrentadas durante a formação de 1º e 2º graus, hoje denominada formação básica, segundo a LDB 9.394/96. Amplamente abertos ao diálogo, os alunos possuem um senso de realidade reducionista, com análises superficiais e críticas passionais. Por outro lado, são espontâneos, humildes, capazes de desenvolver gestos de muita sensibilidade e extremamente cativantes. Nossa aproximação, enquanto docente, é esperada, natural e reconhecida por esses alunos. Aspiram por afeto, consideração e reconhecimento.

Percebemos então que havia limitações formativas importantes e que era preciso um excessivo esforço à superação dessas barreiras, inerentes a uma sociedade marcada pela desigualdade econômica, social e uma educação fortemente “bancária”. Era preciso, pois, despertar esse aluno para a reflexão e a crítica; ampliar sua visão política sobre saúde e mostrar as possibilidades de inserção do enfermeiro nesse contexto, com sensibilidade e arte.

Nosso compromisso ético, então, enquanto educadora e enfermeira, extrapolava o conteúdo proposto pela disciplina. Mas, como ir além? Resgatar a cidadania, dar voz a estas pessoas, valorizar o potencial a ser descoberto e (re)construído? Como cultivar valores, verdadeiramente humanos, de respeito e honestidade com o outro a ser cuidado por esse futuro enfermeiro? Como desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a construção de uma consciência ética e cidadã do mundo e a consciência de si? Como preparar alunos que, no futuro, possam ser educadores críticos, reflexivos, democratas e transformadores em saúde?

Desafio e confiança são duas palavras que sempre serviram de lema em nosso trabalho docente e enquanto pesquisadora. A experiência profissional acumulada de mais de vinte anos de vivência em salas de aula, com públicos variados, nos tem mostrado que os alunos gostam de ser desafiados a investigar o desconhecido, o que os leva a acreditar na sua capacidade, e reclamam quando são obrigados a debruçar-se sobre o óbvio.

Com esse pressuposto, elaboramos uma proposta inovadora de oficinas pedagógicas que privilegiassem o teatro. Uma estratégia pedagógica criativa e lúdica, que nasce deste contexto e da necessidade de motivar alunos de graduação, na disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva, oferecida no 4º semestre do Curso, a partir de 2003.

Devemos lembrar que a leitura de textos, discussões, filmes, navegação em laboratórios de informática, entrevistas, entre outros meios didático-pedagógicos, também vêm sendo utilizados, ora priorizando agregar novas informações, ora incentivando a reflexão e a crítica frente aos aspectos psicossociais da realidade vivenciada. Criar expectativas e despertar a curiosidade frente ao objeto e ao sujeito a ser estudado, nos levaram à seleção de estratégias e recursos complementares para que esse aluno pudesse conhecer o mundo de forma ativa, dinâmica e prazerosa.

Implementamos, na época, uma proposta de construção e encenação de um texto teatral que tivesse, como pano de fundo, a História das Políticas de Saúde no Brasil ou o Programa Saúde da Família. O pressuposto era que essas experimentações teatrais permitissem aos alunos a vivência de outras situações educativas que proporcionassem a percepção de novos *insights* referentes ao tema. Buscamos, então, incentivar o aluno a problematizar a realidade, estimulando o diálogo e a crítica fundamentada através dos textos referenciados pela disciplina e pelas observações detectadas nas unidades básicas de saúde, realizadas enfim durante os estágios freqüentados. Concomitantemente às discussões, foi inevitável refletir sobre as possíveis intervenções integradas ao trabalho da enfermagem.

Inicialmente, temos utilizado, nas salas de aula, os jogos dramáticos e o teatro da espontaneidade, meios que estimulam um leque de discussões. Cria-se pequenas histórias (esquetes) com personagens que expressam falas que retratam a visão de mundo do aluno e libera sua memória emotiva. O princípio é a improvisação. Nada é registrado.

Os resultados das improvisações nos levaram a avançar pedagogicamente e a sistematizar um teatro pensado, programado, fruto da discussão e reflexão do grupo, da criação prévia de personagens que representassem os conflitos da realidade da saúde do País, e, principalmente, que fosse escrito e encenado após um preparo prévio, ensaiado. Aqui, buscávamos a participação no sentido pleno, numa ação que levasse o aluno a embevecer a cultura do fazer, que também é saber. Para Henz (2002), a transmissão do já-feito é cultura morta, pois a cultura é um processo de criação e recriação que se perpetua e se refaz nas novas formas de vida que se constituem entre as pessoas. Para esse filósofo brasileiro, o ser humano quer presentificar o mundo à consciência e expressá-lo, humanizá-lo, ainda que de forma conturbada. Ou seja, o homem deixar de ser o lobo do homem para cultivar valores da

solidariedade, da preservação do ambiente em que vive, da compreensão do mundo, resgatando a totalidade do ser humano e a ética.

Para tanto, sugerimos o projeto de uma encenação teatral como trabalho de conclusão da disciplina de Saúde Coletiva. Sistematizamos o trabalho da seguinte forma:

1. Apresentação do projeto e divisão da sala em grupos;
2. Elaboração do roteiro pelos grupos - idéia, conflito, personagens, ação dramática;
3. Encenação para o público e avaliação final.

6.1.1 Apresentação do projeto e divisão da sala em grupos

A maioria dos alunos aderiu à idéia com entusiasmo. Entretanto, logo surgiram as resistências por parte daqueles alunos que se recusavam a protagonizar uma personagem. Alegavam, basicamente, timidez e o desconforto da exposição frente aos colegas, traduzida literalmente no “passar mico” ou “vexame” público. Tendo em vista que a representação não era obrigatória, explicamos que os bastidores e a encenação dependiam de um trabalho preparatório da equipe e da distribuição de atividades ou papéis que envolvessem as competências essenciais de cada aluno. Da mesma forma que a redação do roteiro, a criação do cenário, a escolha das músicas, a caracterização das personagens, a escolha de roupas, cabelos e maquiagens, além de outros aspectos inerentes à coordenação e organização da peça teatral, argumentamos que ali fora estabelecido um espaço para criação e ludicidade, cuja palavra-chave era liberdade.

Entretanto, cinco alunos, num universo de quarenta e dois, mantiveram a opinião de não participar do teatro enquanto direcionamento das atividades. Esse pequeno grupo

defendeu a idéia de que um seminário seria “mais prático” e poder-se-ia aprender mais. Assim, optamos então por atendê-los, buscar o confronto e a liberdade, frente aos resultados a que esperávamos com a apresentação do seminário e do teatro.

Percebemos aí o quanto a pedagogia tradicional, bancária, encontrava-se arraigada culturalmente entre alguns alunos, no desprezo ao novo, referenciando-se ao teatro como estratégia supérflua e “festeira”. Questionavam o significado da oficina de teatro e de seus possíveis resultados. Preferiram e valorizavam a rotina preestabelecida em sala de aula e desenvolvida ao longo dos tempos. Dialogando sobre estes aspectos pedagógicos, revelando o nosso papel de educador (dentro de uma concepção mais aberta, crítico-reflexiva), evidenciando que procurávamos não transmitir o conteúdo, pelo contrário, incitávamos alunos à pesquisa, estimulando ao pensamento crítico-reflexivo e transformador, visando, sobretudo, à humanização e à qualidade de vida individual e coletiva, bem como a dos serviços em questão.

A argumentação de Henz (2002) confirma estes dados. As resistências intrínsecas acabam tornando-se mola da dialeticidade, impulsionando para a transformação do mundo e a invenção de um novo processo de humanização. Conseguindo decodificar e superar as resistências e limites encontrados, o mundo é redescoberto como o lugar de encontro de cada um consigo mesmo e com os outros.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo pronunciado. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado ao sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1999, p.78).

Nossa intervenção pautou-se pela organização da atividade, oferecendo subsídio para o trabalho de equipe.

Ao nosso ver, a oportunidade era perfeita para discutirmos sobre a motivação para o trabalho de equipe e dimensões do comportamento, tais como iniciativa, investigação, conflitos, posicionamento, decisão e crítica. E também suas conseqüências, ou seja, o impacto na criatividade, na satisfação, na produtividade e na formação profissional.

Aos poucos, o caráter lúdico da atividade e o espírito de “posso fazer” contagiou os alunos. Entusiasmo, espontaneidade, sinceridade, compromisso e coesão foram alguns aspectos observados nas equipes, notados por nós. O desafio posto era buscado com determinação pela grande maioria dos alunos.

O processo nos ensina, ou seja, o aprender pede o viver. Estas eram as primeiras impressões resgatadas de uma atividade cuja essência lúdica e criativa assumia uma complexidade que ora integrava a dimensão cognoscível à consciência de si e do mundo.

6.1.2 Elaboração do roteiro pelos grupos - idéia, conflito, personagens, ação dramática

Após a divisão da sala em grupos de 10 a 15 alunos, apresentamos o conceito de roteiro: forma escrita de qualquer projeto audiovisual⁴. Buscamos ampliar, nessa fase, as discussões sobre os temas relevantes da Saúde Coletiva. Seguidamente nos voltamos à oralidade das discussões em grupo, devendo ser lançada ao papel traduzida em signos, ou seja, numa linguagem escrita, a fim de ampliar o universo vocabular utilizado na disciplina, com o intuito de desenvolver a redação, através de uma história. Nosso interesse era dar vida ao conhecimento.

⁴ Audiovisual: teatro, cinema, vídeo, televisão.

Para Doc Comparato (2000), o roteiro é o espetáculo audiovisual apresentado em material escrito, é uma espécie de crisálida que, depois, se transforma em borboleta e voa. É a história contada em imagens, diálogo e descrição, dentro do contexto de uma estrutura dramática. O autor propõe seis etapas no processo que leva ao roteiro final: idéia, conflito, personagens, ação dramática, tempo dramático e unidade dramática. Diante disto, nosso trabalho limitou-se às quatro etapas iniciais.

Na primeira etapa, a idéia é selecionada. Geralmente, parte de um acontecimento. Exige cuidado na sua definição. Aconselha-se ser preciso ver e sentir a cena em nossa imaginação. Podem ser buscadas em vários campos. A idéia selecionada é aquela que provém de nossa memória ou vivência pessoal; segundo ele, aquilo que é mais íntimo, é freqüentemente mais universal. A idéia verbalizada é a que surge de relatos, comentários, pedaços de histórias que ouvimos no dia-a-dia. A idéia lida é aquela que encontramos nos livros, nas revistas, nos jornais ou até mesmo em folhetos de rua. A *idéia transformada* nasce de uma ficção, de um filme, de uma obra de teatro, de um livro. Não podemos confundir com plágio, que é a transcrição *ipsis litteris* de partes de uma obra, ao passo que a idéia transformada consiste em utilizar a mesma idéia, mas de outra maneira. A idéia proposta é aquela sugerida, encomendada. E, finalmente, a idéia procurada, que é fruto da pesquisa de mercado.

Após a definição dos grupos, solicitamos que discutissem e selecionassem um fato ou um acontecimento que sentiam a necessidade de relatar na linguagem teatral, ou seja, a idéia central do roteiro que seria escrito pelos grupos. A dificuldade encontrada pelos alunos, nesta fase, foi o consenso em torno do tema. Por outro lado, a riqueza das reflexões e histórias compartilhadas incentivava a construção do projeto, integrado à revisão do conteúdo ou eixo temático programado.

Na seqüência, os grupos definiam o conflito, as personagens e passavam a escrever as cenas propriamente ditas. Seguindo ainda o esquema de Doc Comparato (2000), o conflito deve ser concretizado por meio de palavras. A estória imaginada ganha um esboço, tendo como ponto de partida uma frase chamada *story line*. O resumo do conflito básico em palavras é a *story line*. Por exemplo: “Era uma vez uma jovem de 14 anos, que engravidou do namorado. Rejeitada pela família, abandonou a escola e foi viver com a avó no sítio”.

Para viver o conflito, é preciso criar as personagens. O desenvolvimento da personagem faz-se através da elaboração de um argumento ou sinopse, que localiza a história no tempo e no espaço. Esta é a terceira etapa da construção do roteiro. “Na sinopse, é fundamental a descrição do caráter das personagens principais. Por outras palavras, a sinopse é o reino da personagem. É ela quem vai viver essa história, onde e quando a situamos”(DOC COMPARATO, 2000, p.25). Segundo este autor, a ação dramática descreve como será vivido o conflito por aquelas personagens. A estrutura dramática é o esqueleto formado pela seqüência de cenas. Essa fase foi muito criativa e lúdica. A imaginação mesclava exemplos colhidos da realidade vivenciada nos estágios, com as histórias pessoais de seus próprios familiares e amigos próximos. Tomamos o cuidado de resgatar as questões éticas neste momento, a fim de preservar a privacidade e a identidade de pessoas que inspiraram as personagens. O entusiasmo generalizou-se. O maior problema, ainda, era escrever aquilo que discutiam. Entretanto, os roteiros foram concretizados, e os alunos manifestaram que, apesar das dificuldades, fica mais fácil escrever sobre uma história que tem um conflito e personagens, porque as questões políticas referentes ao processo saúde-doença ganham vida.

Com o roteiro elaborado, personagens, cenários e músicas selecionados, as equipes passaram para os ensaios propriamente ditos. Aqui a desorganização entre eles era visível. Dividimos os grupos em salas diferentes para que trabalhassem com privacidade e liberdade.

Entretanto, a falta da técnica teatral frustrava em parte alguns alunos durante os ensaios. Em alguns momentos, todos falavam ao mesmo tempo, não havia um posicionamento adequado no palco, alguns alunos se diziam "tímidos" demais para desenvolver o papel, as falas não valorizavam o texto, outros tinham dificuldade na memorização, não se concentravam e muitas vezes faltava coordenação e entrosamento do grupo.

Nossa comunicação com os alunos era igualitária e dialogal, produzindo e construindo conhecimento, frente a uma ação dinâmica, participativa e integrativa na codificação de uma situação-problema proposta por eles, ou seja, por aqueles que aderiram ao teatro, ação orientada por nós, apresentada na oficina de teatro, e que era analisada criticamente. As relações familiares eram apresentadas sob formas de conflitos, que expunham questões referentes às drogas na adolescência, à exclusão do idoso, à violência doméstica, ao adulto desempregado e ao alcoolista, entre outros. O interesse manifesto pelos alunos, que se sentiam estimulados a se expressarem, promovia uma aproximação do tema cognoscível. As discussões eram fundamentadas na observação empírica da realidade e nos textos referenciados pela disciplina.

Como nos ensina Freire (2001), aprender é conhecer a realidade por meio da reflexão e compreensão crítica dessa realidade. Neste caso, como um resgate cultural e estético, havia o intuito de despertar os alunos para a importância da dimensão artística e criativa. Sendo assim, criar é uma necessidade vital para o homem, pois criar é dar forma a alguma coisa, a novos conhecimentos, sensações, percepções, relacionando os múltiplos eventos dentro de um contexto social, econômico, político, ideológico e espiritual.

Para Ostrower (2004), criar refere-se à necessidade de formar, de ordenar os múltiplos eventos da percepção para dar coerência à realidade, atribuindo-lhes uma significação. Portanto, na busca de significado, o homem cria e, se, por algum motivo, se vê impedido de

criar, uma parte de si atrofia, passando mais a reagir, instintivamente, aos estímulos do meio do que intuitivamente, reagindo e agindo, construindo, permanentemente, sua corporeidade, o sentido de sua imagem corporal e sua identidade sempre provisória, porque flexível e automodelada pela criatividade, é sempre móvel e dinâmica do sujeito criador. Assim sendo, concordamos com a autora quando diz que formar é, fundamentalmente, estabelecer relações entre os eventos que ocorrem ao redor e dentro do sujeito que cria; é relacionar-se com o mundo objetivo de forma subjetiva, levando à conformação de um novo modo de conhecer e significar o acontecer em torno de nós.

Logo, o homem não apenas se adapta ao mundo, à cultura, enfim, às situações de sua existência. De um modo geral, ao adaptar-se à sua determinação, esse se torna agente e sujeito da cultura e da história (FREIRE, 1999).

6.1.3 Encenação para o público e avaliação final

Nosso envolvimento era completo, uma mistura de paixão e prazer. Os alunos nos abordavam com liberdade, expunham suas dificuldades, pediam ajuda para funcionários no transporte de mobiliários para o cenário, convidavam professores a serem homenageados para assistirem à encenação, enfim, mobilizavam também a escola para o teatro da Saúde Coletiva.

As peças foram encenadas para o público constituído por alunos de todos os semestres do Curso de Enfermagem, professores convidados e representantes da direção da escola e coordenação pedagógica. Os aplausos e os elogios elevaram a auto-estima de vários alunos.

Para finalizar o projeto, realizamos a avaliação, e cada aluno expressou, espontaneamente, suas impressões finais sobre a oficina de teatro.

Ao final, observamos que esta prática educativa estava sintonizada com a visão de mundo dos alunos, comprometida com a construção da cidadania enquanto emancipação das pessoas na sociedade, comprometida com a formação de sujeitos para a transformação da realidade, atendendo, com isto, aos dilemas emergidos da contemporaneidade.

Portanto, De Sordi e Bagnato (1998) referem que não se trata somente da ampliação da criatividade, da relação do aluno com o conhecimento, enquanto dimensão crítica do saber. A questão está centrada em para que e para quem será utilizada essa capacidade de crítica e de construção do conhecimento, sendo que essa capacidade pode e deve ser posta a serviço dos interesses maiores da sociedade.

Neste ínterim, o desafio da pesquisa que ora se apresentava através da aplicação do teatro como estratégia de ensino, vem nos motivando a explorar o assunto, com visão científica.

Então, nos perguntávamos: como desenvolver atitudes de acolhimento, a necessidade do vínculo com as pessoas que buscam atendimento no sistema de saúde, sem desenvolver a sensibilidade? Como compreender a angústia, a ansiedade, a frustração de inúmeras pessoas que enfrentam filas nas unidades básicas de saúde, o descaso da equipe de enfermagem e muitas vezes as agressões físicas e psicológicas? Como entender o sistema de saúde sem a contextualização da vida do cidadão comum? Como despertar e envolver o aluno para a compreensão e conscientização destas questões? Como fazê-lo sentir que pertence a esta história e que sua transformação está diretamente ligada às suas ações? Como desenvolver o conceito de que política de saúde significa ação e resgate de cidadania? Como despertar um aluno que cursou a escola pública, com deficiências na formação básica, mas que ora aspira à formação universitária? Costumamos dizer que alguns têm “gana” por crescimento pessoal e social.

Bretch (2005, p.69) comenta que camadas da população que ainda não tiveram a sua vez, que estão descontentes com a situação, que têm interesse prático pela formação educacional, querem orientar-se a todo custo, porque sabem que sem o conhecimento estão perdidas. O autor argumenta que estes estudantes são os melhores e os mais sequiosos de saber. O gosto pelo conhecimento depende de muitos e variados fatores, mas não obstante o teatro é uma atividade que causa prazer, é alegre e combativa, enfim, com a possibilidade de uma aprendizagem divertida. E completa, “o teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte”.

Tendo em vista estes pressupostos, continuamos com o projeto pedagógico do teatro nos semestres subseqüentes, já que a motivação, o interesse e o entusiasmo tomavam conta dos encontros em sala de aula, e os resultados eram profícuos e promissores para a formação de enfermeiros cidadãos.

6.2 CRIAÇÃO DO GRUPO VIVERARTE

Os resultados obtidos até então motivavam a apresentação de uma proposta junto à Coordenação do Curso, realizada por um grupo de alunos para a criação do Grupo Vivearte, com o objetivo de desenvolver Educação em Saúde junto à comunidade local. Durante as discussões em sala de aula, os alunos refletiram sobre a importância do teatro para desenvolver a comunicação, a aproximação e o vínculo com a comunidade. Tal iniciativa foi prontamente apoiada por nós.

A abordagem da população-alvo através do teatro surge nesse contexto. Mas, era preciso criar as condições para que o grupo interessado se apropriasse da técnica teatral e da produção de textos para este fim. A dificuldade enfrentada pela falta da formação artística empobrecia a ação dramática e frustrava os participantes que buscavam fazer um bom teatro.

Para atender a esta necessidade, contratou-se um professor com formação em artes cênicas, que já atuava no Colégio de Aplicação da Instituição onde foi realizado o estudo, objetivando fundamentar o preparo técnico e artístico do Grupo Viverarte para as futuras encenações teatrais. Nossas intervenções buscaram o apoio da Coordenação Pedagógica da Faculdade e do Curso pesquisados e concretizaram a formação do Grupo ao integrá-lo ao Projeto Pedagógico do Curso, reconhecido pela Portaria do MEC nº 2.413 de 7 de julho de 2005, publicada no DOU de 15 de março de 2006.

Na seqüência, os alunos que lideravam o projeto com o professor de teatro, visitaram as demais salas de aula e convidaram outros interessados para compor o Grupo. As inscrições foram realizadas, e o número de candidatos, quase trinta (30), superou as expectativas iniciais, mas a frequência às aulas ficou reduzida a dezenove (19) alunos que, na época, dispunham do tempo exigido para os encontros, 4 horas/aula por semana, ou seja, uma manhã, às terças-feiras.

A dificuldade inicial foi encontrar um horário na grade que permitisse a participação dos interessados de acordo com a disponibilidade do Professor. As aulas de teatro foram consideradas atividades substitutivas e complementares. Entretanto, esta decisão implicava a diminuição da carga horária de alguns estágios realizados nas instituições hospitalares e na rede básica. Porém, como o Grupo realizava Educação em Saúde, nosso argumento defendia a idéia de que esta competência a ser desenvolvida era tão importante quanto a gerencial e a assistencial.

A extensa carga horária de atividades práticas da estrutura curricular permitiu arranjos administrativos para a inserção da atividade. Apesar do apoio da grande maioria ao teatro, houve resistências veladas por parte de alguns professores, que ainda não visualizam o teatro como possibilidade de crescimento pessoal, social e humano, base para a formação do

profissional que valoriza a promoção da saúde e a assistência humanizada. A cada dificuldade apontada pelos alunos que participavam do projeto, procurávamos conversar e ouvir o professor para encontrarmos o consenso, como, por exemplo, a reposição de estágios em unidades específicas, a proibição da participação em ensaios durante as aulas que antecedem os espetáculos, entre outros.

Por outro lado, salientamos que sempre contamos com o apoio pedagógico e financeiro da Instituição. Além da contratação do Professor, a Direção contribuiu financeiramente na confecção de camisetas para o Grupo e faixas para a divulgação das apresentações teatrais. Também patrocinou o transporte para o Grupo nas montagens que ocorriam em outras cidades.

Nossa pesquisa passou a acompanhar o processo de produção das encenações e as apresentações realizadas no decorrer dos anos de 2004 e 2005 do Grupo Viverarte que, em síntese, fez reuniões de planejamento, leitura dos roteiros, aulas, ensaios e as apresentações para o público.

Fotografia 1: A Revolta da Vacina I - Semana de Enfermagem, 2004.

Fotografia 2: A Revolta da Vacina II - Semana de Enfermagem, 2004.

Fotografia 3: A Revolta da vacina III - Semana de Enfermagem, 2004.

Fotografia 4: A Revolta da vacina IV - Semana de Enfermagem, 2004.

Na sequência, apresentamos a caracterização dos sujeitos que concordaram em participar da pesquisa.

6.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Optamos por iniciar a entrevista com a coleta de dados de identificação pessoal (sexo; faixa etária; renda familiar; ocupação de pai e mãe; religião). Isto nos permitiu chegar à caracterização do grupo pesquisado. Esse constituiu-se de 12 alunos do Curso de Graduação em Enfermagem da instituição pesquisada, entre os quais 75% são mulheres e 25% homens (Gráfico 1).

A grande maioria reside em cidades do interior do Estado de São Paulo, com menos de 50.000 habitantes. Entretanto, 2 sujeitos são procedentes do Estado de Minas Gerais, de comunidades com menos de 1.000 habitantes.

Quanto ao estado civil, a maioria é solteira e apenas dois (2) são casados, um com dois filhos. Por sua vez, um dos pesquisados é pai solteiro e tem um (1) filho.

O grupo concentra-se, majoritariamente, na faixa etária entre 20 a 25 anos (58%) (Gráfico 2).

Gráfico 1. Distribuição dos sujeitos, segundo sexo.

Gráfico 2. Distribuição dos sujeitos, segundo faixa etária.

A renda familiar de 50% do grupo está entre um (1) e três (3) salários mínimos e 50% entre 4 e 7 salários mínimos (R\$350,00 a R\$1.050,00) (Gráfico 3).

Tendo em vista a baixa renda familiar do grupo, a grande maioria estuda mediante financiamentos e bolsas de estudos concedidos pelo Ministério da Educação, ou com descontos nas mensalidades ou financiamento completo do curso oferecido pelos Programas da Faculdade (o valor mensal do Curso de Enfermagem gira em torno de R\$480,00). Alguns

buscam serviços temporários, como cuidadores de idosos ou trabalham durante as férias para ajudar na renda familiar, e apenas um dos sujeitos tem emprego fixo como guarda municipal.

Gráfico 3. Distribuição dos sujeitos, segundo a renda familiar.

Em relação à ocupação dos pais (Gráficos 4 e 5), a grande maioria das mães trabalha em casa (59%), 17% são auxiliares de serviço, uma é cabeleireira e uma é professora do Ensino Fundamental. Entre os pais, 28% são falecidos, 27% são motoristas, 18% trabalham na lavoura, um é cabeleireiro, um faz serviços gerais e um é aposentado da indústria metalúrgica. O que nos chama a atenção, é a baixa escolaridade dos pais, pois apenas uma das mães dos sujeitos tem formação universitária, ocupando a função de professora. Os filhos, alguns incentivados pelos pais, aspiram à formação superior, tendo em vista a ascensão social e econômica.

Gráfico 4. Distribuição dos sujeitos, segundo a ocupação das mães.

Gráfico 5. Distribuição dos sujeitos, segundo a ocupação dos pais.

Gráfico 6. Distribuição dos sujeitos, segundo a religião.

Quanto à religião, conforme observamos no Gráfico 6, metade do grupo é católica e dois deles participam, anualmente, das encenações do teatro de rua, durante as festividades da Semana Santa e da Coroação de Nossa Senhora Aparecida, como atores ou organizadores.

Por outro lado, apesar de algumas igrejas evangélicas condenarem a participação em apresentações artísticas, três pesquisados pertencem a esta religião. Apenas um deles, que frequenta as aulas de teatro e contribui com os bastidores nas montagens das peças, não assume papéis nas encenações, apesar de protagonizar algumas personagens durante os ensaios, quando necessário, ou seja, quando falta algum componente do grupo. Deixa claro que valoriza sua opção religiosa e prefere não contrariar os princípios de sua igreja. Mas, quando houve a necessidade de assumir um dos papéis, fê-lo com prazer e com o objetivo de ajudar o grupo. Gostou da experiência, e relata que só foi possível a participação por estar fora de sua cidade de origem e sem riscos de encontrar as pessoas de sua congregação. Seguro de sua escolha, esclarece que, caso isso ocorra, está determinado a abrir o jogo, ou seja, a contar que participa de um grupo de teatro. Quando questionado se já entrou em algum dilema por esse motivo, respondeu:

Não. É minha fé, minha crença. [...] se você vai fazer uma coisa que te acuse é pior [...] eu não acho entre aspas que eu estou pecando contra Deus coisa assim, se entendeu, então eu faço, e tipo assim, eu não corto o meu cabelo, é da doutrina da igreja e tem gente que corta, problema deles, é mais ou menos nesse sentido, eu não gosto [...] o teatro é a mesma coisa, eu vou e não me sinto culpada por causa disso, não to fazendo nada de errado, então eu vou. Se alguém falar alguma coisa eu vou abrir o jogo, porque eu não to fazendo nada de errado (E11).

A contextualização do grupo estudado nos permite refletir sobre suas origens sociais. Ora, se os sujeitos pertencem às classes sociais menos favorecidas, fruto de uma sociedade pós-industrial e capitalista, possivelmente estão inseridos num processo de massificação cultural perpetrado pela indústria cultural. Este processo fundamenta seus interesses nos aspectos técnico-comerciais, em detrimento do desenvolvimento social e humano. Para Bertoni (2001), a cultura, nesse ambiente social industrializado, tem por alvo não o indivíduo ou a construção de sujeitos, mas exatamente a sua objetificação, para reificá-lo no processo de produção. Ideologicamente, neste contexto, tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, tudo é mercadoria, o homem é uma mercadoria, será igualmente mercadoria tudo o que produzir. Os valores degeneram-se e, conseqüentemente, a essência do que é verdadeiramente humano.

Enfim, ao nosso ver, trata-se de cidadãos impulsionados ideologicamente pela cultura do produzir e consumir de forma massificada, respaldados por valores equivocados que reprimem a sua originalidade e que corrompem a espiritualidade.

São estes os sujeitos de nossa pesquisa, que buscam, através do teatro, a emancipação, como nos propõe Adorno (2003).

6.4 CATEGORIA 1: DA DESCOBERTA À PAIXÃO

Para facilitar a compreensão dos dados, recortamos as falas significativas dos sujeitos pesquisados e as categorizamos, a partir de aspectos que identificavam características comuns ou que se relacionavam entre si, com as respectivas análises. Essas se fundamentam nos referenciais teóricos apresentados e nas pré-categorias dispostas na entrevista, favorecendo a interpretação das falas emitidas nessa investigação.

Quando questionados sobre os motivos e expectativas que os levaram a participar do Grupo Viverarte, todos falavam com espontaneidade e prazer. As emoções eram visíveis, sorriso aberto, brilho nos olhos, muitas expectativas e a certeza de que o teatro tivesse entrado em suas vidas para ficar.

A maioria decidiu entrar no Grupo teatral porque já havia participado na escola, na disciplina de Artes, em grupos amadores ou encenações religiosas, e perceberam a possibilidade de conciliar a faculdade com o teatro. Todos expressaram o gosto por esse tipo de atividade, admitindo serem apaixonados pelo teatro.

Apesar de ser obrigatório nas escolas de Ensino Fundamental (1º grau), trabalhar as artes (dança, música e teatro) ou a educação artística, segundo Bertoni (2001), na prática, há uma desvalorização crescente dessas disciplinas por parte de alguns professores que preferem desenvolver os conteúdos das matérias considerados por eles mais importantes, registrando simplesmente as aulas de arte, que nunca foram dadas. Em suas concepções, este tipo de aula não acrescenta nada ao aluno. Para o autor, não podemos generalizar essas atitudes, porque há aqueles preocupados com o desenvolvimento da criticidade e da criatividade de seus alunos. Corroboramos o estudo deste autor, apresentando trechos das falas de dois sujeitos, expressando o seguinte:

Já tinha participado no colegial, nada muito sério [...] isso era dado pela professora de artes [...] tudo que tinha dança e teatro eu participava [...] quando eu vi o grupo se apresentar eu me interessei porque eu já gostava muito. Então, eu fui até o grupo e pedi pra que eu fosse inserida no grupo (E10).

Na minha cidade eu já participava. Na minha escola eu sempre gostei (E7).

Consideramos aqui a importância da indústria cultural, que, para Fabiano (2003), embora contenha elementos de cultura, não tem essa finalidade ou função, mas, sim, a de garantir uma dinâmica consumista num universo social unidimensionalizado, que pelo imediatismo de sua expressão, não apresenta conteúdos culturais como processo civilizatório e, portanto, de autonomia do indivíduo.

Para Adorno (2003, p.178), as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe, precisasse existir dessa forma”. Nesse sentido, a “necessidade social” pela qual o indivíduo precisa consumir os produtos da indústria cultural para se sentir parte de um todo, seria a busca de uma “identidade coletiva”, porém, ilusória, porque essa busca do coletivo, do “sentir-se igual” acaba por reforçar a marginalidade cultural a que está destinada a maioria da população já excluída, economicamente.

A diversão, como a televisão e o cinema, é adotada com resignação ao estar de acordo com o sempre igual e semelhante como um princípio de identidade, que, segundo Fabiano (2001), é o elemento central de sustentação desse sistema industrial, já que é gerado por ele. Assim, cristaliza-se a ideologia e impõe-se como modelo de verdade existencial pelos valores que inculca, estabelecendo-se como modelo de realidade indiscernível. Como consequência dessa massificação, o autor considera que o acesso somente à cultura de massa acaba por não permitir ao indivíduo a aquisição do conhecimento de outros aspectos culturais que expressam a cultura do povo.

Considerando este contexto, as oportunidades de desenvolvimento da dimensão artística inerente a qualquer pessoa em nossa sociedade são mínimas. Logo, nossa cultura

social e escolar remete os futuros universitários à semiformação. Como diz Adorno (2003, p.26): “A semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

A participação nas encenações da Semana Santa e na Coroação de Nossa Senhora da Aparecida, nas festas religiosas, por parte de dois sujeitos, é relatada com entusiasmo e orgulho. A festividade tem adesão da maioria da população local. Na ocasião, toda a comunidade é mobilizada. Estas representações são consideradas sagradas pelos sujeitos. Durante a fala, percebemos a proximidade e o vínculo que eles mantêm com a comunidade e o quanto valorizam a cultura local.

[...] na minha cidade tem muita apresentação religiosa, chama Coroação, no mês de maio. Eu era coordenadora da Igreja, e toda coroação eu estava, tinha texto pra decorar, e eu decorava com facilidade, e me saía bem, e aí eu comecei a gostar. A cidade tem 500 habitantes. É um lugar bem pequeno, as pessoas são muito religiosas, então quando tem alguma comemoração, ajunta aquele grupinho e faz a apresentação, também tem a folia de reis, tem muita cultura assim [...] e todo mundo assiste, é festa na cidade o dia que tem, todo mundo assiste, é distração. A coroação de Nossa Senhora Aparecida, conta um pouco da padroeira do lugar que é Santa Rita de Cássia, e faz a coroação, no final tem uma coroa mesmo, que desce e tem o cântico de coroação. Nossa, eu adoro (E2).

Eu já freqüento um grupo de teatro [...] anual, mas é religioso também, tem a Via Sacra, e eu gosto muito de fazer teatro [...] lá eu sou um soldado romano [...] (E3).

Observamos que estas manifestações feitas pelos pesquisados expressam conteúdos culturais do processo civilizatório, e se contrapõem ao processo de massificação cultural, tendo-se em mente o conceito de indústria cultural. Os rituais mediam a realidade histórico-social que a produziu, sem contudo ser a sua afirmação (ADORNO, 2003).

A finalidade ou função não é sustentar a dinâmica consumista. Se o embrutecimento e a regressão dos sentidos humanos são seqüelas da subjetividade do processo de produção e reprodução do sistema social capitalista nos grandes centros urbanos, e nas pequenas comunidades, onde se concentram aqueles excluídos, economicamente, deste processo, esses mantêm valores como amizade, cooperação, solidariedade, respeito e amor, cultivando a sensibilidade através do folclore religioso, como na Folia de Reis ou Reisado, que é uma representação do folguedo popular tradicional.

O termo folguedo é utilizado aqui no sentido de representação teatral cênica: o auto popular e o teatro do povo. Trata-se de um ato religioso, sagrado e, ao mesmo tempo, folclórico. Esta denominação se deve ao não-reconhecimento da Igreja como festividade oficial. A folia não faz parte de sua liturgia (FOLIA ..., 2006).

A celebração chegou ao Brasil com os portugueses, na era colonial e espalhou-se por todo o País. A Companhia de Reis é constituída por moradores locais, homens, mulheres e crianças, que, por devoção, por gosto ou função social, peregrinam, de casa em casa, do dia de Natal até seis (6) de janeiro. Cantorias a duas ou três vozes, danças, fantasias estampadas, fitas e flores coloridas enfeitam as violas e as personagens da folia. Bastiões, marungos, palhaços, estão sempre presentes nestes folguedos, com máscaras confeccionadas nos mais diversos materiais (peles de animais, tecidos, napa, tela de arame, cabaças, papelão, colagem de papel); com trajes vistosos, divertem a todos com seus saltos acrobáticos, dançando, declamando romances tradicionais e jogando versos decorados. Ao entregar a bandeira ao morador, pedem licença ao entrar, e o divertimento se integra às rezas de proteção àquela família. Os donos da casa, por sua vez, oferecem aos visitantes um café, regado com biscoitos e bolos, ou um almoço, que toda a vizinhança ajuda a preparar. A doação de amizade, afeto e amor tem como moeda de troca o acolhimento e o compartilhar da devoção, valores que as crianças recebem como sagrados. Crescem e vivem o respeito e a consideração ao próximo, sustentados pela cooperação. Enfim, do que é, essencialmente, humano.

As jornadas da folia estão embutidas nos padrões da vida social diária e são espaços especiais que intensificam a experiência social através do teatro e do fazer musical. Reily (2002) revela que, em um contexto urbano, onde os migrantes rurais se deparam com uma situação de pobreza e marginalidade, a folia de reis se torna um dos únicos espaços nos quais os migrantes podem expressar os princípios morais da solidariedade e obrigações mútuas,

definidores da base ética do catolicismo popular, produzindo um meio de criação e sustentação da rede de auxílio mútuo.

Freire e Horton (2003, p.138) indagam, respondendo:

Como é possível para nós trabalhar em uma comunidade sem sentir o espírito da cultura que está lá há muitos anos, sem entender a alma da cultura? Não podemos interferir nessa cultura. Sem entender a alma da cultura apenas invadimos essa cultura.

Um dos pesquisados expressa espontaneamente o respeito a esse princípio, ao reconhecer que o teatro pode e deve ser agregado à prática enquanto enfermeiro, já que a cultura local favorece esta forma de expressão popular. Manifesta o desejo de voltar a sua terra natal e pretende usar esta estratégia para a Educação em Saúde, falando com entusiasmo e orgulho de seu povo.

Eu nunca imaginei que eu pudesse conciliar enfermagem e teatro, eu vou levar pra minha cidade, que é uma maneira fácil e barata de trabalhar com a minha comunidade, já que a cultura é tão rica [...] que eu acho que vai ser fácil trabalhar usando o teatro na educação em saúde (E2).

Ainda para outro sujeito pesquisado, dada a importância que atribui a esta arte, manifestou-se emocionado sobre os motivos que o levaram a participar do Grupo Viverarte, tal como é evidenciado nos trechos das entrevistas, a seguir:

A paixão pelo teatro. Quando eu vi a oportunidade de fazer teatro de novo, mexer com teatro, eu agarrei esta oportunidade [...] trabalhar com saúde, trabalhar com prevenção, levar a arte como forma de educação, mostrar que arte pode mudar de uma maneira diferente [...] abrir um novo caminho [...] ela brinca, todos nós voltamos ser criança. Eu sou apaixonado pelo teatro, tudo que trata de teatro, eu gosto, escrever principalmente. Eu analiso muito o que acontece em minha volta, para poder fazer uma peça. Todas as peças que eu fiz estava relacionada ao momento que eu passei, essa última que escrevi é relacionada ao que eu estou passando no estágio. O tema agora é sobre drogas, drogas na adolescência (E8).

Eu amo muito teatro e eu acho que é um método muito fácil de se ensinar alguma coisa. Olha, eu decidi participar porque na minha cidade onde eu morava [...] eu já participava de um grupo de teatro, e eu sempre vivia no meio do teatro (E1).

A arte é importante para as pessoas, desde as primeiras sociedades humanas, quando a arte estava unida à magia nas primeiras tentativas de homens e mulheres compreenderem e controlarem o mundo em que vivem (WOODS, 2002).

Segundo Lopes (1989), o coração do teatro, seja na sua forma espontânea, seja elaborado segundo uma concepção cênica, reinventa o homem, apresenta-o e faz da existência uma contínua criação, e será a partir de vivê-lo e vê-lo como arte que o propõe como educação. Um teatro com significado educacional para uma prática dramática transformadora aproxima-se da verdade criada pela imaginação poética.

Um dos sujeitos participantes, como podemos perceber, é fascinado pelo teatro e projeta sua futura profissão integrada a esta arte. Encontramos aqui nos achados, um forte desejo de viver o teatro manifesto pelos participantes, e a necessidade de inscreverem seu entusiasmo no princípio de suas existências sociais, desejos que se coadunam com o estudo de Bucci (1994), que também mostrou que os universitários visualizam nessa atividade um virtual trabalho de acréscimo ao conhecimento, qualificação de vida, socialização, promoção humana e resgate da sensibilidade.

Para outros sujeitos deste estudo, a busca pela atividade é uma descoberta e uma autodescoberta movida pela necessidade de crescimento individual, de autoconhecimento, e pelo desejo de ampliar as relações entre as pessoas, no espaço público e privado, ou seja, no trabalho, na família, com os amigos:

Eu decidi entrar no grupo, não foi nem por um nem por dois motivos, mas por milhares de qualidades que o teatro tem. Por acreditar também que através do teatro, a gente pode aprender a se conhecer e conhecer o próximo, a se relacionar melhor em grupo, a hora de falar, a hora de deixar o outro falar (E5).

[...] eu decidi participar do Grupo Viverarte porque eu tenho muita dificuldade de expressão. Ou seja, eu não consigo falar direito, eu tenho muita dificuldade de me expressar e falar aquilo que eu penso [...] (E6).

Para outro aluno pesquisado, a participação no grupo é atribuída à seriedade do Viverarte e à importância que se dá ao aprendizado da arte, enquanto técnica de expressão.

Foi uma coisa que chamou muita atenção,, porque eu já havia feito teatro algumas vezes, mas nunca com este incentivo pra continuar, e muito menos assim [...] com técnica pra desinibir, pra falar melhor, pra melhorar o relacionamento com o público [...] eu vi o teatro como uma perspectiva maior, e é um sonho .. eu aprendi a falar melhor..para as pessoas entenderem o que eu estava falando [...] (E9).

Outro decidiu participar por incentivo dos colegas e por curiosidade, porque nunca teve oportunidade de fazer teatro, mas trabalhava de segurança neste local.

[...]eu tinha curiosidade de saber como é ser ator, como que esses caras fazem pra decorar esses textos, como monta a cena, o palco. Então a gente tinha essas perguntas...aí surgiu a oportunidade na faculdade, por convite. E eu fui pra ver como é que era... um desafio [...] (E4).

Observamos que este sujeito particularmente integrou-se completamente no contexto da atividade, apesar de residir em outra cidade, trabalhar e ser casado. Alega que os irmãos não compreendem a importância da atividade. Por outro lado, nosso sujeito é o primeiro universitário da família e acrescenta ainda que estimula os filhos para que também façam teatro, dada a importância que atribui ao mesmo para a convivência em grupo. Segundo ele:

[...] meus irmãos acham que eu sou louco, mas meus filhos apóiam, a minha filha, minha esposa também, mas ainda não tiveram a oportunidade de assistir nenhuma peça. Meu filho faz curso, não pode faltar na aula. Minha esposa trabalha também, não pode faltar, a folga dela é de sábado e domingo, então fica difícil, a gente mora muito longe [...] e essas coisas que você vive no teatro, você leva pra casa, você brinca com isso...orienta os filhos. E eu falo pra eles que se tiverem oportunidade de participar de um teatro é pra participar [...] eles aprendem muita coisa, conviver principalmente em grupo, hoje acabou o individualismo, não é, hoje a pessoa tem que conviver em grupo, senão ele tá fora. Então eu falo isso pros meus filhos. E se eles são tímidos [...] o teatro também ajuda nisso aí (E4).

Ao expressarem sobre suas expectativas em relação ao teatro, valorizam a possibilidade de um crescimento individual e social que prioriza o lado humano e a possibilidade de transformar a realidade com este aprendizado. A seguir, as falas confirmam este resultado:

Eu espero dessa experiência bastante coisa, né, risos...que eu possa me tornar uma profissional [...] diferenciada, humanizada, que saiba acolher, tratar as pessoas assim com muito carinho, como elas verdadeiramente merecem ser tratadas. Eu também acredito e acho que posso esperar, que arte teatral tem o poder de transformar o ser humano [...] eu que pratico, mas também o público que assiste o espetáculo (E5).

[...] eu espero que eu tenha um crescimento humanístico, um crescimento social, que me ajude na parte de comunicação (E1).

[...] da experiência teatral, eu espero, espero não, eu tenho certeza, porque já tem um ano [...] não ter tanta vergonha de falar, expressar, saber falar em público (E6).

As motivações e expectativas confirmam que a arte teatral suscita pensamentos e sentimentos que desempenham um papel importante no contexto histórico das relações humanas (contexto em que as relações se realizam), no fato de pensar e de refletir o mundo. Todos se empenharam para a constituição do grupo, movidos pelo desejo da teatralidade. A convivência com o grupo promove o diálogo, rompendo com as barreiras individuais e sociais que intimidavam os sujeitos. Já que estes ficam mais soltos, alegres e confiantes. Percebemos que a possibilidade de aprender a técnica teatral desperta a curiosidade e o desafio. Os pesquisados esperam com o teatro um agir mais comunicativo por parte dos alunos e a compreensão da realidade em que vivem; em outras palavras, vislumbram a possibilidade de um contato significativo com o grupo e a arte, ao construir conhecimentos acerca do objeto de seu cuidado profissional, ou seja, a vida humana. É o que Freire (1999) chama de exercício da capacidade de inteligir o mundo e comunicá-lo.

Fotografia 5. Grupo Viverarte I.

Fotografia 6. Grupo Viverarte II.

Fotografia 7. Grupo Viverarte III.

Fotografia 7. Grupo Viverarte IV.

Fotografia 8. Grupo Viverarte V.

Fotografia 9. Grupo Viverarte VI.

Fotografia 10. Grupo Viverarte VII.

Fotografia 11. Grupo Viverarte VIII.

Fotografia 12. Grupo Viverarte IX.

6.5 CATEGORIA 2: DA IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DO TEATRO

Os encontros nas aulas de teatro, essencialmente, eram pautados pelos ensaios da peça teatral selecionada pelo Grupo. O planejamento do Professor contemplava técnicas de aquecimento, relaxamento, concentração, jogos dramáticos, exercícios de expressão corporal e de voz, leitura, compreensão e aprimoramento do roteiro da peça a ser encenada, distribuição de papéis, a criação das personagens, das cenas e dos cenários, a escolha dos figurinos e músicas que comporiam o espetáculo.

As aulas trouxeram principalmente as noções básicas para a formação do ator, condição necessária para a representação das peças.

Através de vivências, o Professor de teatro desenvolveu no Grupo a técnica teatral para a formação do ator, paralelamente à montagem da peça, fundamentando-se em Stanislavski. Os sujeitos assumiram a tarefa com responsabilidade e dedicação que impressionavam o Professor. Os ensaios eram penosos para os participantes, tudo era novo, o que gerou muita expectativa e ansiedade. O grupo respondeu ao seu rigor e exigências. Aos menores ensinamentos, os resultados eram imediatos e surpreendentes, considerando o fato de serem alunos de enfermagem. Para o Professor, foi algo inusitado, valorizando o esforço do grupo ao preparar uma peça em menos de um mês, que foi apresentada na Semana de Enfermagem.

Rapidamente, o grupo conquistara o Professor, e o Professor conquistara os alunos. Por outro lado, este descobrira também qual era o papel do enfermeiro. Seu envolvimento com o trabalho deixou marcas com sabor de amizade, apreço, confiança e solidariedade. O Professor agia revelando ao aluno o seu lado ator. Desafio prestigiado pelos alunos.

Nos trechos listados abaixo das falas dos sujeitos entrevistados, podemos perceber o valor que atribuíram ao Professor e às aulas de teatro e o que significaram para eles estes encontros:

[...] nos encontros é que tudo acontece [...] as dinâmicas de grupo é o alicerce para o início de qualquer espetáculo, e junta um professor capacitado, que entende [...] a gente põe em treinamento como ter uma boa fala, uma boa apresentação em público [...] e essas aulas de relaxamento e concentração não só me ajuda pra desenvolver no teatro mas sim para o meu dia a dia, risos [...] então o teatro tem sido assim, tudo de muito importante [...](E5).

De início [...] o grupo tava meio desacreditado, com o professor tomou um outro rumo. Ele é muito dez [...] é sem palavras, falar dele. Ele pegava uma peça e transformava numa coisa linda [...] e a gente aprendeu muito com ele [...] técnicas de teatro [...] construir uma personagem, como você se entregar pra aquela personagem. Um exemplo: se você vai viver o João na peça, tem que ser o João, se você vai viver o enfermeiro, tem que ser o enfermeiro. Tem que se entregar, separar você da personagem que você vai viver, ser ela. Aquele momento você é ela, então você tem que fazer o melhor daquela personagem naquele momento [...]. Fazer laboratório, pesquisa [...] você tentar ver no cotidiano, o ridículo de pessoas que se adaptavam mais a nossa personagem, tentar ficar perto, ver os trejeitos, como se vestia, jeito de andar, jeito de falar. Observando, você faz uma leitura que você quer, traz pra você uma leitura da realidade. Nossa, se a gente pudesse gravar as nossas aulas de teatro. É muito bom, muito divertido, muito descontraído (E8).

[...] o Professor não tirou nossa liberdade... essa turma é unida de querer fazer [...] ele dá pra gente uma direção, né, pra gente isso é muito importante, direção de palco, direção de como apresentar, de como tá falando, dos exageros, de ter o bom senso, então essa direção é muito importante, as aulas são assim maravilhosas [...] (E10).

[...] a gente sempre falava o que pensava.. ele era muito espontâneo [...] era bom, era verdadeiro [...] e sabia qual a função dele, ali, pra enfermagem [...] era em relação a educação para os enfermeiros, pra educar a população (E11).

O que ele falou, e que eu vou levar comigo, é que a vida da gente é um teatro, o tempo todo a gente tá encenando, o tempo todo a gente está convivendo com pessoas encenando, você vai a igreja o padre tá fazendo teatro, porque ele teve que aprender a se comportar daquele jeito, eu como enfermeira também [...] não vou fingir, porque fingir e encenar é completamente diferente [...] não vou estar fingindo, mas eu aprendi a ser mais criativa (E2).

Eu costumava na realidade ter a maior dificuldade não só no teatro, mas onde tem mais de uma pessoa é trabalhar em grupo [...] voltado para o mesmo fim, e essas dinâmicas é muito voltadas pra isso, pra disciplina do grupo todo, não só pessoal [...] de fazer um trabalho bem feito. A gente faz assim, monta peças muito rápidas, tipo se divide em grupo [...] um monta sem falar para o outro o que está montando, encena, mas é tudo coisa rápida [...] o outro grupo tem que passar noção do que você errou, do que o grupo tá bom, o que faltou, e o que o grupo quis passar, e assim o outro grupo também faz [...] então é um exercício de você aceitar o que tá errado, a crítica. No teatro, assim, não são críticas ofensivas...as vezes é um erro de palco, erro de marcação [...] direcionado na parte que tá rolando da cena, não diretamente a pessoa, isso no teatro não acontece. É voltado para a personagem, não pra pessoa. O que muitas vezes não acontece na vida real (E9).

Observamos nestes relatos várias intersecções que integram a formação do ator ao desenvolvimento psicossocial do futuro enfermeiro. As falas nos mostram que as aulas de teatro, vivenciadas pelos sujeitos, promovem a possibilidade da autodescoberta e a consciência de si, quando explora os recursos de seu corpo, de sua voz, de seus gestos, enfim da expressão. Por outro lado, ao protagonizar um texto, faz-se necessário decifrar as palavras para que estas ganhem significado e emoção. Assim, os alunos aprendem que só decorar um texto é muito pouco. A representação deve ser verdadeira, incorporar a personagem, porque quando a palavra mente, o som denuncia essa mentira, assim como todo o complexo corporal se opõe ao fato da palavra-mentira. Percebemos, também, que ao contextualizar a personagem a ser criada, o aluno se envolve com o entorno da vida, suas relações afetivas, familiares e profissionais, e ganha a consciência do mundo. Adota uma postura investigativa, reorganiza o conhecimento, mas integrado à emoção e à arte, enfim à criação.

Como podemos perceber, a arte representada aqui pelo teatro, produz cultura. Para Freire (1999), a cultura é o processo de humanização do mundo; é o mundo que o ser humano se objetiva, envolvendo todas as suas atividades, que, carregadas de significação e realizadas a partir de uma constelação de valores, vão traçando uma imagem de homem e mulher.

Para os pesquisados, as aulas de teatro oferecem recursos ao futuro enfermeiro, pois até então estavam adormecidos em função de um contexto psicossocial. Ao aprender a técnica teatral, os pesquisados revelam que a arte teatral valoriza o trabalho de equipe, aprimora a comunicação, a observação, a concentração e a leitura que faz de si, do mundo e das pessoas. Destacamos, a seguir, alguns trechos das entrevistas, que ilustram estes achados:

[...] não é só você decorar uma fala e apresentar, o teatro ele tem toda uma cultura, uma história [...] trazer pra vida faz uma diferença imensa, é uma coisa muito bonita [...] então não é aquela coisa abstrata, teatro é uma coisa concreta [...] descobre muitos valores que você tem, e que nunca percebeu [...](E5).

Acho que uma das coisas mais importantes é esse trabalho com a gente mesmo, de você tá se conhecendo, pra você conhecer o outro, pra você aceitar [...] muitas coisas que podem ser mudadas, e que de repente você tendo um pouquinho de direção, um pouquinho de disciplina [...]”vamos tentar fazer desse jeito”, pronto já muda tudo, sem impor nada, porque no teatro nada é imposto, você faz tudo o que você realmente quer[...]. Então, assim, eu me descobri no teatro, eu acho que ele me ajudou enquanto uma futura enfermeira (E9).

[...] foi a segurança que eu consegui adquirir diante das pessoas [...] hoje eu consigo estar segura do que eu sou, do que eu penso, do que eu tenho que falar, eu consigo mais me expressar, antes não era assim [...] porque você tá fazendo, você tá aprendendo a trabalhar em grupo [...] pessoas pensam diferente, pessoas tem horário diferente, e isso na enfermagem a gente vai tá lidando sempre [...] (E7).

[...] ser extrovertido, liberar aquilo que eu tenho vontade de fazer, vontade de dizer, antes do teatro eu era extremamente tímido, nossa eu não me associava a ninguém [...] no teatro eu to conseguindo isso, me libertar um pouco da minha timidez, fazer ficar mais sociável, mais brincalhão [...] o projeto Viverarte, me ensinou que você tem que conhecer a pessoa, viver com ela, aprender com ela, e ela aprender com você, pra você fazer um julgamento da pessoa (E8).

[...] uma pessoa, duas pessoas não fazem teatro, mas depende de um grupo e pra sair um trabalho melhor tem que ser de todos. E é assim, na unidade de saúde, no hospital, um só não tem futuro. É o principal (E2).

[...] tá ajudando na autoconfiança [...] se você tem vergonha em chegar em uma pessoa e conversar, você acaba se isolando, né, você acaba ficando sozinho. Vê o outro [...] não invadir o espaço do outro [...] tem aquela marcação de palco, tal, na vida também né, você não pode entrar ali e tomar o lugar do outro [...] (E11).

As falas expressam o reconhecimento do teatro para a vida, particularmente para o trabalho de grupo, traduzidos aqui pelo respeito ao colega que está em cena e pela importância de seu papel. Além disso, o teatro promove um treino para o diálogo, para a expressão livre do pensamento. Pedagogicamente, observamos que o teatro ofereceu para estas pessoas um espaço que deu voz para aquele silenciado por toda uma história de autoritarismo, traduzida aqui, ao nosso ver, pela palavra timidez.

Até aqui, nossas observações confirmam a idéia de que a arte, em seu sentido pleno, inclusive educativo, não pode ser o privilégio de alguns pertencentes a uma classe social mais favorecida economicamente. O teatro, aqui, objeto de nosso estudo, ao ser vivenciado pelos sujeitos pesquisados, resgata a individualidade ao materializar a capacidade de expressão, renovadora das relações entre as pessoas e os grupos sociais.

Fotografia 13: Ensaio I.

Fotografia 14: Ensaio II.

Fotografia 15: Ensaio III.

Fotografia 16: Ensaio IV.

Fotografia 17: Ensaio III.

Fotografia 18: Ensaio VI.

6.6 CATEGORIA 3: DA INTENÇÃO À AÇÃO

Esta categoria propõe-se a descrever, analisar e interpretar o processo de construção da encenação de duas comédias escritas e produzidas pelo Grupo Viverarte, resultado de nossa observação participante e das entrevistas com os sujeitos pesquisados.

O teatro é a arte que transforma a literatura em espetáculo. A *mise-en-scène*, ou encenação, adapta a peça teatral ao palco (ROSENFELD, 2000).

6.6.1 O processo de construção e encenação da peça teatral - *A Revolta da Vacina*

A *Revolta da Vacina* foi a primeira peça encenada pelo Grupo. A comédia foi criada por Wagner Cardoso de Oliveira (aluno do 4º semestre do Curso de Enfermagem), recebendo a colaboração dos demais componentes do grupo e do Professor de teatro, sob nossa supervisão. O texto traduzia o momento vivido pelos alunos, que ora cursavam a disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva. Após a nossa leitura e a discussão do conteúdo com o grupo, ainda recebeu várias sugestões durante a construção das cenas, como relatou o pesquisado:

No texto a gente mexeu diversas vezes, até mesmo criando, no que tava criado [...] a gente foi vendo a necessidade de mudança, e como nós estávamos todos inseridos naquele contexto, nós achamos que se a gente desse uma mexidinha aqui e outra ali melhoraria mais ainda [...] na cena e na fala. Porque, na cena, a gente [...] dá um toque pessoal do que é sua personagem, só que na fala, você nunca pode tá improvisando, de forma que o outro não vai saber o que você tá falando, improvisos acontecem, acontecem [...] mas a Revolta da Vacina era uma peça muito séria [...] tratava de um assunto muito centrado, que era a vacina, a importância da vacina. Depois, a gente abordou também a promiscuidade, a droga [...] a gente mexeu no texto, foi adaptando (E9).

A Revolta da Vacina foi uma experiência bem nova pra mim, porque falava de uma época [...] da importância da vacina depois acrescentamos sobre as DSTs [...], o que a gente acha melhor acrescentar [...] pra dar sentido. Então, entramos em consenso, todo mundo montou a peça (E3).

O enredo é protagonizado por dois caipiras que questionam a validade da vacina. Com uma linguagem simples e acessível, a peça remonta à História das Políticas de Saúde do Brasil. Com as adaptações, num segundo momento, são abordados temas como Doenças

Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a gravidez na adolescência. A trama envolve um dos principais problemas epidemiológicos do Brasil e da região. E resgata a importância das medidas preventivas, num contexto cultural que retrata o cotidiano desta população. Por outro lado, valoriza o papel profissional do enfermeiro, ao colocá-lo orientado, contando a história para os caipiras e, posteriormente, acolhendo a adolescente grávida, falando sobre as DSTs. Segundo a fala de um dos pesquisados:

A Revolta da Vacina é a própria importância da vacina. O problema das drogas, gravidez na adolescência [...] a amizade que rola na peça entre os dois personagens, que é o Chico e o Bento [...] trazendo pra linguagem deles. A enfermeira explicava [...] e eles entendiam. Essa peça respeita a pessoa que é simples [...] que vai ao posto, que vai ao hospital, e que as vezes, o profissional ignora [...] (E8).

A apresentação do espetáculo tem a duração de trinta e cinco (35) a quarenta (40) minutos. As músicas selecionadas ambientam cada época representada: chorinhos, boleros e Música Popular Brasileira (MPB). Um dos sujeitos da pesquisa é responsável pela sonoplastia e outro pelo cenário, figurinos e maquiagem. Sobre a música, o pesquisado explica:

[...] a peça retrata na verdade, o passado e o presente. Então a gente colocou um pouco de chorinho e um pouco de música atual [...] a gente senta [...] faz uma pré seleção. Dessa pré seleção saem as músicas que são utilizadas na peça ...eu acho que onde tem música tem alegria, e não tem forma melhor de a alegria pra passar alguma coisa, quando você passa alguma coisa alegre, a pessoa com certeza, vai entender muito mais [...] eu falo que é a parte secundária, que é a música, o figurino, o cenário, e a outra parte, primária são as pessoas passando alguma coisa para o público, que é a informação do teatro, que é o tema na verdade, esses os atores [...] (E1).

E completa muito emocionado, expressando principalmente os sentimentos de prazer e de alegria como inspiração para o fazer do grupo:

[...] cada um tem um pouquinho de si lá dentro, o teatro é tudo (E1).

O desafio assumido pelo grupo concretizou-se para este sujeito numa experiência de fluxo, numa completa imersão ocorrida na interação social com o Grupo Viverarte. Csikszentmihalyi (1999) chama de experiência de fluxo, aquela em que a consciência está

repleta de experiência em harmonia uma com a outra. Em outras palavras, o que sentimos, o que desejamos e o que pensamos se harmonizam.

A seguir, apresentaremos, na íntegra, o texto da peça. Isto, porque o seu conteúdo faz parte do resultado deste estudo.

A REVOLTA DA VACINA⁵

Personagens: Chico (caipira), Bento (caipira), Mané (dono do bar), Regina (aluna de enfermagem), Povo, Senador Sodré, Prefeito, Osvaldo Cruz, Maria (adolescente), Rute (amiga), Carla (prostituta), Paulo (pai), Bruno (amigo) e Joana (amiga homossexual).

Cenário: Boteco, Rua

Cena 1: após um cansativo dia de trabalho, Chico e Bento voltam para casa, porém param no boteco do Mané, para tirar o pó da garganta.

Bento - Ô Chico, hoje o dia foi cansativo por dimais homi.

Chico - Cumpadre eu tô é varado de fome, doido pra pegá um prato de feZefa gordo que a Zefa feiz. Tá óóó!!!

Bento - Ô Chico, óia a merda homi!

Chico – Que é isso cumpadre, isso não é merda não.

Bento - Sê tá me chamando de burro, é claro que isso é merda só.

Chico - Ocê sabe que eu não me convenço fácil. Sê vai tê que prová que isso é merda uai.

Bento - Tá bão, eu provo. Ó, tem formato de merda, cor de merda, macieis de merda, chero de merda, até gosto de merda, essa merda tem, uai!

Chico - Dexe eu vê esse negoci

Chico - Ô, cumpadre.... e num é que essa merda é merda memo, sô.

Bento - Eu num ti falei, ainda bem que nós num pisô, cumpadre!

Chico - Á, dispois dessa, só uma branquinha. Vamo lá no Mané, Bento?

Bento - Mais é pra já, cumpadre. Tô com a goela seca que só vendo.

Os dois se dirigem para o boteco.

Bento - Ô Mané, trai dois engasga-gato pra nós!

Mané - Tá qui seu Bento, e esse é das mió.

Em um só gole Bento bebe toda a cachaça.

Bento – Viche, essa é de tirá pica-pau do oco.

⁵ Peça escrita em 1997 por Wagner Antônio Cardoso de Oliveira⁵ e Grupo Viverarte. Adaptada e revisada no 4º semestre do curso na disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva em 2004 e 2005.

Chico - Ocê é muito mole, Bento... (joga um pouco para o santo), essa é cachaça de muié. Óóó... Mané trais uma pinga pra macho.

Mané - É pra já, Chico... e essa vai sê pra caba com o figo.

Bento - Isso ele nem tem mais, Mané.

Bento - Mais o cumpadre... eu tava aqui lembrando ... não é amanhã o dia de levá as criança pra vaciná homi?

Chico -É cumpadre, eu tô até cum medo de levá meu fiu, ele morre de medo.

Bento- Qué isso, cumpadre, a vacina é pro bem dele, é não.... , e num faiz mar nenhum!

Chico - Mané traz a pinga.

Mané – Ó, Chico, essa é pra cabra macho de verdade.

Bento – Ó, Mané, então ocê troce pro homi errado, esse tem até medo de vacina.

Mané - Já vi tudo, hoje essa prosa vai longe.

Sai de cena levando os copos.

Cena 2: chegada da aluna de enfermagem, Regina e mais: Chico e Bento

Chico - Se tá duvidano da minha machesa, Homi!

Bento - Qué isso cumpadre, o mais, péra aí que se já vai intendê, tudim!

Bento – Ó, lá vem vino aquela moça que estuda pra sê enfermeira ... ela vai espricá tudinho. Ó moça, faiz favô um poquinho.

Regina - Boa tarde seu Bento, em que posso ajudá-lo?

Bento - Ocê vai sê de muita ajuda. Se pudé espricá aqui pro meu cumpadre, a importância da vacina.

Chico - Dixa isso pra lá cumpadre, burro véio não aprende mais nada não!

Regina - Seu Chico, a vacina previne contra as doenças e deixa todo mundo protegido.

Chico - Protegido de que jeito, se o seis enfia a doença na gente cá aquela baita gunhona ... sô!

Bento - Ó Chico, larga mão de sê burro, senta aqui e dexa a moça falá, homi.

Regina - O senhor me faz lembrar que há 100 anos teve uma revolta no RJ, justamente porque o povo não queria tomar a vacina contra a varíola.

Chico - Tá vendo?! Se esse troço fosse bom, ninguém ia tê que fazê uma revorta só pra num tomá a vacina.

Bento - Ô Chico, ocê é memo um jumento! A vacina é coisa boa e não faiz mar nenhum, ó eu tô inté achando que nessa tar de revorta, só tinha parente seu, tudo burro iguar.

Regina - Seu Chico, a revolta aconteceu porque o povo da época foi obrigado a tomar a vacina e tinha também os interesses políticos, por traz da revolta.

Chico - Mais isso acontece até hoje ... tem sempre arguém querendo levá vantagem!

Bento – Nisso, o sê tem razão, político num presta um, e até em cima das doença eles tira vantagem. Mais, eu num entendi purquê que a vacina era obrigatória.

Regina - Naquela época, não havia preocupação com saneamento básico e o RJ era cheio de doenças e a varíola era a que mais matava. Pra vocês terem uma idéia, só na Europa morreram mais de 4.000 pessoas.

Chico - Depois se fala que eu sô jumento! Jumento é quem leva uma espetada e ainda fica com uma dença braba dessa só.

Regina - Seu Chico, a vacina não mata não. Ela ajuda o organismo a criar defesas. Por exemplo, a vacina contra a varíola era feita a partir da varíola da vaca.

Bento - Epa! Doença de vaca agora é que eu não entendi nada.

Chico – Ó Bento, é bem capais que depois de tomá essa vacina, nós começa a dá leite.

Regina - Nada disso, a vacina contém o vírus da varíola, mas, dessa forma, ele não mata. Bom, o importante é que com a criação da vacina, muita gente foi salva.

Bento - Graça a DEUS e às vaquinha! Mais, intão purquê teve essa revorta, se a vacina era tão boa?

Regina - Como eu já havia dito, o RJ era um lixão a céu aberto. As casas eram velhas e sem esgoto. A cidade tinha fama de tûmulo dos estrangeiros, pois todo navio que chegava ao porto, era afetado pela varíola e outras doenças.

Chico - E o governo, não fazia nada?

Regina - Em 1902, os fazendeiros elegeram o presidente Rodrigues Alves, que prometeu, junto com o prefeito Pereira Passos e o médico sanitarista Osvaldo Cruz, limpar a cidade de todos os seus males.

Bento - E como é que fizeram isso, moça?

Regina - O médico Osvaldo Cruz percorria toda a cidade com seus agentes sanitários limpando as casas, destruindo focos de mosquitos causadores da febre amarela e vacinando toda a população, à força.

Chico - Ô homi atrevido! Se eu tivesse lá, eu ia socá a mão nas fuça dele.

Bento - Um caboco desse, merece levá uma coça!

Regina - Mas nem todos aceitavam o que estava acontecendo. Alguns políticos, insatisfeitos com o governo de Rodrigues Alves, incentivaram a população a se revoltar contra a política sanitarista de Osvaldo Cruz.

Cena 3: Em coro, o povo protestava contra a obrigatoriedade da vacina. Rio, 40 graus, purgatório da beleza e do caos!!!!

Povo - Bota abaixo! Bota abaixo! Esse prefeito fugiu do hospício! Essa vacina é o tûmulo da liberdade!

Sodré - O próximo governo, devemos ir procurar num hospício, pois todas essas atitudes são de louco ...

Povo - Fora com esse código de torturas, fora com esse governo, queremos casa, escola, emprego e não vacina!

Prefeito - Está ouvindo, Dr. Osvaldo Cruz? O povo se revoltou! O que faremos agora?

Osvaldo Cruz- Tenha calma prefeito, não podemos entrar em pânico, o melhor é ouvir o que os manifestantes têm a dizer.

Prefeito - Tem razão, vamos ouvir o que esses oportunistas têm a dizer. Faça com que entrem.

Sodré - Aqui estamos Sr. Prefeito, mas devo avisá-lo de que nenhum de seus argumentos nos fará tomar essa tal vacina.

Osvaldo Cruz- Ora, senador Sodré, não seja tão intransigente, o que estamos fazendo é para o bem da Capital e da população.

Povo - O quê! Então o senhor acha que derrubar nossas casas, obrigar nossas mulheres e filhas a se exporem a uma pessoa estranha é fazer o bem?

Sodré - A verdadeira intenção dos senhores não é o bem da população, mas, sim, os interesses capitalistas do governo!

Prefeito – Senhores, sejam razoáveis! Quem investiria em um país onde há tanta sujeira e doença?

Povo - Não hei de deixar estes carrascos pegarem no braço de minha filhinha para machucá-la.

Povo - Não iremos aceitar este código de torturas que o governo nos impôs!

Sodré - Onde está a democracia que vocês republicanos nos prometeram?

Osvaldo Cruz – Mas, só com a obrigatoriedade da vacina, vai ser possível erradicar a varíola do país.

Sodré - E que garantias os senhores nos dão de que não iremos ficar mais doentes ao sermos contaminados com a doença de uma vaca?

Osvaldo Cruz - O termo ignorante lhe cai muito bem, senador Sodré! Diversos testes foram realizados e foi comprovada a eficácia da vacina.

Povo – Mas, não houve nenhum esclarecimento sobre essa tal vacina. Os senhores se limitaram, apenas, a obrigar o povo a tomá-la.

Prefeito – Ora, senhores, a única coisa que o povo necessita saber, é que a vacina lhes fará bem.

Sodré - Aí é que o prefeito se engana, ao pensar que o povo é, totalmente, burro. Nós não iremos aceitar essa imposição absurda! Se preciso for, pegaremos em armas!

Osvaldo Cruz - Quero que saibam que não vamos desistir. Todos serão vacinados, custe o que custar!

Povo - Eu acabo com sua arrogância agora mesmo, seu.....

Povo - Não perca tempo com esses burocratas, eles só nos ouvirão sob o som das balas.

Sodré - Somente um novo governo pode pôr fim a esses absurdos praticados por estes políticos de café com leite .

Prefeito - Saiam já daqui e saibam que sua revolta será massacrada!

Sodré - Lutaremos até o fim, pois o povo está do nosso lado!

Prefeito - Quero que as tropas leais ao meu governo ataquem os revolucionários e percorram os cortiços e capturem todo e qualquer desocupado que aí se encontrar.

Osvaldo Cruz - E o que faremos com todos esses amotinados?

Prefeito - Enfiemos a todos em porões de navios e os despacharemos para o território do Acre. Lá terão muito, mais muito o que pensar.

Osvaldo Cruz – Infelizmente, teremos que usar a força para que o povo seja beneficiado pela vacina.

Prefeito – Ora, senhor Osvaldo Cruz, o povo é apenas um brinquedo na mão desses políticos que só querem tomar o poder.

Osvaldo Cruz - Com certeza, não se achará nenhum desses positivistas entre o povo, pois são todos uns covardes!

Prefeito - Com certeza, mas vamos aguardar a investida das tropas, e ver os planos do senador Sodré serem frustrados.

Som de tiroteio, gritos e balbúrdia.

Cena 4: de volta ao bar

Regina - O governo agiu rápido e com dureza. O levante positivista foi massacrado, a cidade foi remodelada e no dia 16 de novembro de 1904, foi revogada a obrigatoriedade da vacina.

Bento – Mais, se ninguém era obrigado a tomar a vacina, o caboco num ia querê levá uma espetada a toa.

Regina - Mesmo com a revogação, o governo exigia o atestado de vacinação para trabalho, viagens, matrícula escolar, alistamento militar e casamento.

Chico - Qué dizê, que até pra casá o caboco tinha que levá uma espetada!

Regina – É... não tinha jeito. Mas, também em alguns meses, a varíola desapareceu do RJ. A cidade estava, enfim, livre do título de túmulo dos estrangeiros.

Bento - E aí, cumpadre, agora cê entendeu a importância da vacina?

Chico - Intendi tudim, homi! E eu to achando que até eu vô tomá essa vacina de vaca.

Bento - Ó cumpadre! Eu acho que ocê tá é querendo dá leite.

Chico – Ocê me respeita, seu porquera.

Regina – Calma, seu Chico, a varíola não existe mais, ela foi erradicada do mundo e só existem amostras do vírus em laboratório.

Chico - Mais é bom se previni, tomá as vacina nos dia certo e nas época certa, nunca é demais!

Bento - É isso memo cumpadre, vacina é coisa boa! E num é de duvidá se até essa tar de AIDS já num tem uma vacina.

Regina - Infelizmente essa é uma doença que não tem vacina. O único meio de evitá-la, é se prevenindo contra ela!

Bento - Num tem vacina? Ué. A moça num disse que a vacina dexa nós protegido contra as doença!?

Chico - Ó Bento, essa AIDS deve di sê doença de vaca brava, daquela que num tem jeito de amañá!

Bento - É cumpadre, daquelas que pula, que só vendo ...

Regina - Não é nada disso. A AIDS é outra doença e não tem nada a ver com a varíola e, muito menos, com vaca. Ela é uma DST e é transmitida, principalmente, pelo sexo sem camisinha.

Bento - Qué dizê que essa tar de AIDS pega quando a gente tá lá no bem bom?

Chico - Só farta a moça dizê que eu vô tê que usá essa tar de camisinha pra fazê um chamego com minha muié! Eu tenho uma saúde de ferro e sô forte que nem um toro.

Bento - Ó Chico, forte ocê é memo, e toro ocê já é faiz um tempão.

Chico - Ó cumpadre! Ocê me respeita ou eu vô socá a mão nas tua fuça.

Bento - Ocê me descurpa cumpadre. Foi só uma brincadeira, mais que o povo tá falando, isso tá.

Chico - Ó seu traste, é agora que eu ti arrebento....

Regina - Vamos deixar de ofensas e brincadeiras, pois com DST e AIDS não se brinca.

Bento - Ó moça! Esses negócio aí só pega nesse povo da vida. Num pega ne nós não, num é cumpadre?

Chico - É, num pega não!

Regina - Muito pelo contrário, seu Bento. Pois o maior índice de contaminação por HIV, hoje em dia, está entre mulheres casadas e com um único parceiro.

Chico - Mais, se a mulher é casada e pega AIDS, a culpa é do marido que deve de tê dado uma ciscada por fora, num é Bento?

Bento - É cumpadre, o galo foi ciscá e pegô o pulero sujo.

Regina - É isso mesmo. Tanto homem quanto mulher, às vezes, dão uma escapadinha... o problema é que não se previnem e transam sem camisinha. Aí o amante contamina a amante, que contamina o marido, que contamina a mulher, e isso vira um círculo vicioso.

Bento - E é só nos adulto que essa DSP pega?

Regina - Não, a AIDS não faz distinção de cor, raça, sexo e idade. Ela atinge todo aquele que não se protege. E não é DSP, é DST (doença sexualmente transmissível).

Chico - Esse negócio é pior que aquela tar de varíola, sô!

Regina - É seu Chico, é pior mesmo, pois a AIDS assim como outras DSTs agem em silêncio, e quando se manifestam, causam um verdadeiro estrago no organismo.

Bento - Ó moça! Era bom ocê fala essas coisa lá pra fia do cumpadre Mariquinha, a danada arrumô um caboco que num vale nada e vive no meio das muié-dama.

Regina - Ela precisa de orientação, pois senão estiverem usando camisinha, certamente, ela vai contrair uma DST ou ter uma gravidez indesejada.

Chico - Fică grávida? Mais a Maria só tem 15 anos... Não tá na idade de ser mãe.

Bento - É, num tem idade de sê mãe. Mais, que já tá praticando isso, ela tá.

Chico - Ó Bento, ocê precisa aprendê é ficá de boca fechada, seu porquera.

Regina - Olha, realmente, ela não está na idade de ser mãe, mas nada impede que ela tenha relações, desde que seja com camisinha.

Bento - A moça fala isso porque num viu o tamanho do trabuco do cumpade Mariquinha.

Regina - E o senhor acha que com violência as coisas se resolvem?

Chico - Ó moça! Se resorve eu num sei, mais que esse tar de Paulo merece uma coça, pra largá de sê sem-vergonha, isso ele merece!

Regina - Olha, quer saber de uma coisa, eu já vou indo, pois vocês dois não têm jeito mesmo ...

Bento - Oi! Cumpadre, a moça pegô ar só.

Chico - É, acho que essa prosa já deu o que tinha que dá. É mió nós picá a mula, num sabe?

Cena 5: Maria conversa com duas amigas, Rute e Carla.

Maria - O Paulo disse que camisinha é coisa de viado e que macho não usa essas coisas!

Rute - E você caiu nessa como uma patinha, eu ti disse que ele tá indo na boíte.

Carla - Eu faço programa sem camisinha e nunca peguei nada. Até ganho mais pra transá sem ...

Rute - Você é mesmo uma burra. Um dia você vai quebrá a cara, sua loca.

Maria - Agora é tarde pra me lamentá. Estou grávida e não há nada que possa fazer.

Carla - Claro que tem, lança esse muleque da barriga. Vai ser um a menos pra sofrer no mundo.

Rute - Carla, você é um péssimo exemplo. As coisas não deram certo pra você, mas isso não significa que vai ser assim com todo mundo.

Carla - Você vive querendo dar uma de certinha. Cai na real. A gente é só mercadoria, leva quem paga mais.

Maria - Não fale assim, vocês são minhas amigas, mais sinceras e verdadeiras do que aquelas falsas lá da escola. É só eu virar as costas, que elas descem a lenha ...

Rute - Não liga pra ela Maria, e nem dê ouvidos aos seus conselhos. O melhor é você contar ao Paulo e tentar resolver o problema juntos, mesmo porque você não fez sozinha.

Maria - Você está certa, vou contar tudo pra ele...

Carla - Isso, vai correndo atrás daquele galinha. É por isto que prefiro esta vida. Me divirto, gozooo muiiito e não tenho que lavar cueca cagada.

Rute - Ninguém merece esse seu mau humor, Deus me livre. Olha, Maria, você precisa procurar um médico, e não vai pegar bem se você for comigo.

Maria - É, eu sei, esse povo tem uma cabecinha! Vou procurar a Regina, ela é legal e além disso, já é quase enfermeira.

Rute - Bem lembrado, ela é superlegal e, com certeza, vai te ajudar.

Cena 6: Paulo conversa com os amigos, Bruno e Joana.

Paulo - O que eu faço agora? A Maria veio com essa bomba de gravidez. Eu tô sem imprego, e pra piorar tem essa meleca que não pára de sair do meu pau.

Bruno - Eu cansei de avisar que esse negócio de transar sem camisinha era uma roubada, ainda mais com aquele corrimão de escada da Carla.

Paulo - Ô cara... metê di camisinha é ruim pra caramba, não tem graça, e aquela galinha da Carla me garantiu que não tinha nada.

Bruno - E você acreditou?! Você é um Mané mesmo, nem se tivesse um atestado do IMETRO. Sexo, só com camisinha.

Joana - Ele é atrasado, acha que é machão... o pegador da cidade... taí... pegou, e agora?

Paulo - Tá certo, eu vacilei, mais, agora o que eu faço?

Bruno - Você vai ter que procurar um médico e se tratar, pois isso que você tem, deve ser a gonorréia, e não adianta ir à farmácia, tem que procurar um serviço de saúde.

Paulo - É isso mesmo que vou fazer, e tem mais, vou procurar a Maria e pedir desculpas, pois a culpa foi minha! Quis ser machão e olha no que deu. Agora, é encarar a situação e o sogrão.

Joana - É, cara, agora é hora de ser macho e honrar as calças, e além do mais, a Maria é uma bela mulher.

Paulo - Eu sei! E se eu bobear, você assume meu lugar, não é JOANA JOÃO!

Joana - Posso não ter um pinto entre as pernas, mas, com certeza, posso ser mais HOMEM do que você, seu bosta!

Bruno - Ô seu Mané! Taí todo enrolado e ainda fica ofendendo os amigos.

Paulo - Tem razão, acho que estou ficando louco. Ó Joana, me desculpa. Eu não tenho nada a ver com sua opção sexual. O importante é que você é gente pra caramba ...

Joana - Já tô acostumada com o preconceito. Tem gente que ainda acha que a AIDS é coisa de viado, puta e drogado. Aí, você não é viado, não usa drogas e taí com uma DST e um baita de problema na mão.

Bruno - O mais difícil você já fez! Admitiu o seu erro. Olha... nós vamos com você até o posto de saúde.

Joana - É isso aí, cara, amigo é pra essas coisas, e não se preocupe. A Maria não fais o meu estilo, prefiro uma mais peituda.

Cena 7: A caminho da unidade básica de saúde, Maria, Regina, Paulo e Joana.

Maria - Olha lá quem vem vindo ...

Regina - Calma, Maria, as coisas se resolvem conversando.

Paulo - Aonde você vai com tanta pressa?

Maria - Vou ao serviço de saúde, ou você já esqueceu o que eu ti contei?

Paulo - É claro que não, eu também estou indo ao posto e quero te dizer que estamos juntos nessa e eu não vou te abandonar.

Joana - Agora você falou como homem.

Regina - Muito bem, agora vejo que as coisas estão melhorando. Além do mais, existe uma pessoinha que vai precisar muito dos dois.

Maria - Eu sabia que você não ia me abandonar, a nossa história com certeza vai ser diferente.

Paulo - É claro que vai, pois agora eu só quero você, chega de vadiagem, vou ser pai de família.

Regina - Vamos deixar a conversa pra mais tarde, o tempo passa e daqui a pouco não vai mais haver vaga pra consulta lá no posto.

Cena 8: Após algum tempo, Bento, Chico e Mane.

Bento - Chico, ocê viu o cumpadre Mariquinha, tá todo cheio ... com o neto.

Chico - É verdade, home, até parece um galinha choca.

Bento - É, o tempo passa. Já faz uma ano desde que o moleque nasceu!

Chico - Será que o Paulo tomou jeito, cumpadre?

Bento - Que nada, homi, continua ciscando pó aí. Mais, só que agora, ele só usa a tar de camisinha.

Chico - E por falar em camisinha, onde anda aquela moça que contou aquela história da vacina pra nós?

Bento - Você é mesmo esquecido home. Ela se formou no começo do ano e foi embora lá pra Brasília.

Chico - Eta moça esperta...Aquele VAI SER UMA BOA ENFERMEIRA.

Bento - Das mió, viu Chico. Mais, vamos largá de jogá conversa fora e ir trabalhar que nós ganha mais!

Chico - Tá certo, vamo senão num tem feijão na mesa.

Bento - Ó Mané! Você põe essas duas na minha conta e inté amanhã!

Mané - Ó Bento! Oê num pagô a di onti, homi.

Mané - Já foro, esses dois num tem jeito. Dixa eu cuidá da vida, e até mais pessoá! **(FIM)**

Analisando sobre a montagem das cenas, os sujeitos expressaram que esta peça foi difícil, porque era o início do trabalho do grupo. Eles não conheciam a técnica teatral e os conflitos eram freqüentes. Mas, ao mesmo tempo, era engraçada e divertida. Perceberam com clareza que faltou orientação. Valorizaram o trabalho do professor e distinguiram a importância do preparo da personagem. O trecho abaixo, ilustra essa dificuldade inicial:

[...] a gente não tinha experiência nenhuma ... eu acho que o mais difícil foi montar o cenário, as posições de ficar, de falar [...] (E4).

o papel foi imposto [...] você vai fazer isso e pronto, aí eu peguei com a cara e a coragem...a gente foi trabalhando sozinho [...] depois apareceu o professor e ele foi desenvolvendo mais o personagem [...] não teve uma definição pra mim, eu não criei o personagem antes. Foi imposto mesmo (E2).

Observamos que o envolvimento dos alunos com o tema e sua compreensão implicou o viver da informação contida nos livros e artigos científicos. Os conteúdos estudados na Enfermagem em Saúde Coletiva materializaram-se na arte do teatro, através de personagens - enfermeira, adolescentes, caipiras, políticos, médicos, entre outros, que encenavam a estória.

[...] a construção foi bem divertida [...] por ser uma história tão importante [...] do Brasil, foi passado de um jeito divertido, engraçado, mas ao mesmo tempo não dá pra esquecer da revolta mais, eu acho que ficou bem gravado [...] e coisas que a gente não pensa muito, ou esquece ou não dá muito importância, eu acho que a arte ajuda bastante (E12).

A estratégia didática de viver o teatro e o seu conteúdo levou-os a transcender o que era, meramente, um conhecimento a ser adquirido ou construído ao despertar a sensibilidade na criação da personagem e viver o outro a ser ajudado, cuidado e orientado no mundo da saúde. As falas abaixo expressam esta preocupação:

O Chico, ele é um cara que é difícil de entender as coisas, fala muito errado [...] não confia muito na vacina, ele não acredita, e ele tem dó das crianças, ele tem dó até de levar o filho dele, então eu acho que [...] é um cara da cara do Brasil (E4).

[...] aqueles dois caipiras acho que retratam também a ignorância do povo, ignorância de falta de informação (E9).

[...] encenar a Maria foi uma coisa diferente, eu nunca me imaginei com 15 anos grávida [...] de ter um namorado que portava uma DST e juntos os dois encontraram forças pra ir no Sistema de Saúde pra se tratar, foi superlegal [...] foi muito bom, faz com que reflita muito bem na hora de você passar uma informação [...] mas às vezes pra gente passar uma informação, às vezes a gente não se coloca no lugar da pessoa, e nessa peça eu pude me colocar como uma adolescente de 15 anos, no desespero, assim, da adolescência estar grávida, então eu me senti muito mais à vontade de chegar pra uma adolescente, hoje, e falar, sabe, pode explicar, como ela se prevenir, como ela se cuidar, foi muito legal, acho que se eu continuar explicando, eu vou ficar falando muito, muito, muito, porque eu fico encantada com tudo que tem do teatro (E5).

A exploração dos sentimentos e emoções através de uma personagem é um verdadeiro exercício para penetrar no que é, verdadeiramente, humano. Parafraseando Stanislavski (1997), “é criar a vida de um espírito humano, mas também expressá-lo de forma bela e artística”. Este autor busca a verdade no equivalente poético, através da imaginação criadora.

Os sujeitos percebem que foi um trabalho importante e que os resultados foram melhor do que o esperado, considerando o tempo de que dispunham para a montagem, a imaturidade do grupo nas suas interações e a falta do conhecimento da técnica teatral.

[...] foi meio difícil [...] porque foi com a primeira formação do grupo. Então os ensaios eram difíceis, o tempo era curto, muitas brigas na construção dessa peça, mas ela saiu [...] (E8).

[...] é uma peça muito difícil, é uma peça que exige muito do grupo, exige muito porque é uma peça longa, o texto é extenso e complexo, mas todo mundo se empenha ao máximo, tanto que é uma bela peça [...] (E10).

A Revolta da Vacina foi uma coisa muito inusitada, aconteceu [...]. A gente planejava assim, que fosse um bom espetáculo, é claro a gente sempre espera, mas eu acho que o resultado foi um pouco melhor do que a gente esperava [...] (E9).

Nossa participação nos diálogos com os alunos que permearam o processo foi fecunda, o conhecimento foi contextualizado com a construção das personagens, que exigia a compreensão da história das políticas de saúde e da Revolta da Vacina. Foram problematizadas, também, questões atuais, como a gravidez na adolescência e drogas.

Percebemos que, apesar de todos os conflitos que ocorreram durante a montagem da peça e as dificuldades inerentes pelo desconhecimento da técnica teatral, os alunos valorizaram a experiência e comprometeram-se com o trabalho do Grupo, tendo em vista os aplausos de reconhecimento do público e os convites que se sucederam após a estréia.

O espetáculo foi apresentado pela primeira vez nas comemorações da Semana de Enfermagem de 2004 da Instituição pesquisada. Posteriormente, o Grupo levou a peça para escolas públicas e privadas da cidade e da região. Também encenaram o espetáculo na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) e na Universidade de São Paulo (USP).

Fotografia 19: A Revolta da Vacina I.

Fotografia 20: A Revolta da Vacina II.

Fotografia 21: A Revolta da Vacina III.

Fotografia 22: A Revolta da Vacina IV.

6.6.2 O processo de construção e encenação da peça teatral - *Louca Enfermaria*

A outra comédia encenada pelo Grupo Viverarte chama-se *Louca Enfermaria*. O argumento foi elaborado pelo mesmo aluno da peça anterior com a colaboração do Grupo Viverarte, sob nossa supervisão. Realizamos, pela primeira vez, a leitura do texto na aula de teatro. Todos ficaram convencidos de que a peça deveria ser encenada, pois era divertida e tratava de assuntos pertinentes ao cotidiano de Hospitais e Prontos-Socorros. O enredo trata de questões da ética profissional do enfermeiro, do descaso no atendimento em pronto-socorro, do paciente usuário do Sistema Único de Saúde (SUS) e do privilégio oferecido aos que têm poder e dinheiro, ou seja, os conveniados, do preconceito e tratamento equivocado pela equipe de enfermagem, do paciente psiquiátrico crônico e da postura mercenária do médico e da instituição hospitalar. A peça expõe as mazelas e a falta de humanização que ocorre na assistência à saúde dos brasileiros.

Com o objetivo de facilitar a compreensão e análise dos resultados, apresentamos, a seguir, a peça na íntegra.

LOUCA ENFERMARIA⁶

Personagens: Jota (motorista da ambulância), Fer (técnico de enfermagem), Paciente, Sara (auxiliar de enfermagem), Médico, Enfermeira Chefe, Coronel Teodorico, Violante (esposa do Coronel), Filha do Coronel, Zefa (paciente internada), Tonha (paciente internada) e Mariquinha (paciente internada).

Cenário: Sala de emergência, Posto de Enfermagem e Enfermaria.

Cena 1: Uma tremenda balbúrdia na sala de emergência, barulho de sirene. Chega o paciente transportado na maca.

Jota - Pra onde vai esse infeliz?

Fer - Se tiver vaga, ele vai ficar lá no SUS. Se não, ele vai ter que esperar aqui mesmo no corredor.

Jota - Coitado, a história seria diferente se ele tivesse convênio. É sempre assim, quem pode mais chora menos, nesse País cheio de desigualdades.

Fer - Meu beeem ... nós não estamos aqui para discutir as diferenças sociais deste País, isso não vai mudar nunca.

⁶ Peça escrita por Wagner Antônio Cardoso de Oliveira e Grupo Viverarte durante o 6º semestre, quando ele estava cursando as disciplinas de Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem em Pronto-Socorro e Teoria Geral da Administração.

Paciente – Aiiiii.....ai..... eu não agüento de dor na minha cabeça, faz alguma coisa!

Fer - Corta a cabeça que a dor passa ...

Jota – Ó meu ... ninguém tem culpa do seu mau humor, bem que a Sara disse que você é uma mala ...

Fer - Aquela é uma mal amada, enxerida e fofoqueira, ninguém merece!!!!

Paciente – Aiii..., aiii.... minha cabeça.

Fer - O doutor já vai te ver. E aquiete, e pára de gritar...

Fer - Isso é pura frescura, ou melhor, pinga pura.....

Jota - Minha parte eu já fiz, tenho mais pacientes para buscar, e vê se melhora esse humor.

Paciente - Minha cabeça vai explodir, socorro!

Fer - Doutor, Doutor

Médico - O que foi agora?

Fer - É esse paciente chegou agora. Parece que caiu na rua e bateu com a cabeça na sarjeta.

Médico - Deixe-me pensar, faça uma tiramal, depois eu vejo. Vai internar?

Fer - Não tem vaga e o pobre não tem convênio.

Médico – Então, faça uma dipirona, pois tramal é muito caro.

Médico – Você vai ter que esperar e tenha fé em DEUS, pois DEUS ajuda quem não tem convênio.

Médico - Onde está sua chefe?

Fer - Deve estar lá no postinho tricotando com a Sara, só sabe fazer isso....

Paciente - Minha cabeça vai explodir!!!!

Médico - Preciso falar com ela, me parece que o coronel Teodorico vem aqui, hoje.

Fer - Já vi tudo hoje é dia de lambeção.

Paciente - Eu vou morrer, eu vou morrer.....

Médico – Afinal, o velho é dono de mais da metade da cidade. E o hospital tá precisando de verba. Estou no consultório, quando ele chegar, me avisem, certo?

Fer – Tá, eu aviso. Sobra tudo pra mim mesmo...agora sou garoto de recados, é pra cabá.

Paciente - E eu, como eu fico, tô com dorrrrrrrr!

Fer - Você fica aí quietinho que eu já volto!

Paciente - Acho que, de hoje, eu não passo.

Cena 2: No quarto onde estão três pacientes, dá-se início a um hilariante diálogo.

Mariquinha - leito 53- Ou ... ocê tá vendo ali? Cuidado ... tem um sapo ali.

Zefa - leito 52- Ocê tá ficando louco, seu idiota! Ali não tem sapo nenhum ... aquilo é um galo verde.

Tonha- leito 51-Ai meu DEUS, eu tenho medo de sapo... tira esse bicho daqui.. Enfermeira... socorro, socorro..

Fer - Que é que aconteceu agora?

Mariquinha - Ele tá com medo do sapo!

Fer - Que sapo??? Aqui não tem sapo nenhum ...

Zefa - Eu não disse... tá vendo... até a Enfermeira sabe que ali tem é um galo verde.

Tonha – Tira... ti... tira esse bicho daqui.

Fer - Seu bando de malucos, aqui não tem bicho nenhum, e pára com essa doidice senão eu amarro os três.

Cena 3: No posto de enfermagem.

Sara - O que aconteceu?

Fer - O lugar de louco é no hospício e não em hospital. Eu fico nos cuidados e você na medicação, tá bom?

Sara - Tá bom, mas, na hora de ir lá no quarto dos loucos, você vai comigo, eu tenho medo.

Fer - É sempre assim, na hora do pesado, eu tenho de ir.

Enfermeira chefe - Bom dia... pessoas, o que há de novo por aqui?

Sara – Então, você não sabe?

Chefe - O quê?

Fer - Lá vem fofoca duas mulheres juntas é dinamite pura... Deus me livre, fui.....

Sara - A paciente do 48 internou, porque levou uns tapas do marido.

Chefe – Coitada ... mas, por que ele fez isso?

Sara - Parece que ele a pegou com a boca na botija, literalmente.

Chefe – Mas, como você ficou sabendo disso?

Sara – Hoje, eu vinha no ônibus com a Bete lá do CC e ela me contou, a danada sabe de tudo.

Chefe - Isso ela sabe fazer bem, mas trabalhar que é bom, nada!

Cena 4: Chega o Coronel muito bravo, acompanhado da esposa e filha (brega)

Teodorico - Mas cadê a porquera desse Médico que não chega logo, sô?

Violante – Calma, querido, o Médico já vem.

Teodorico - Que carma, eu tô com esse dedo que não agüento de dor. Eu pago uma fortuna nesse hospitar, e já faz 10 minutos que eu tô esperando.

Tonha - Socorro, socorro....

Sara- Xiii, é o Tonha de novo! Não sei porque interna, esse cara é pura frescura.

Chefe - O problema dele é muito complexo.

Sara - Isso é falta do que fazer, deixa eu ir ver o que ele quer.

Violante - Ó mocinha! Vem cá um pouquinho.

Sara - A senhora aguarde um minutinho, que eu já volto!

Teodorico - Uai sô, será que ela tá pensando que eu sô quarqué um? Eu vô é tomá minhas providência é já.

Filha - Ó mãe! Segura o pai se não ele vai fazê bestera di novo!

Violante - Volta aqui, Teodorico! Olha a pressão, homi de DEUS.

Cena 5: No quarto.

Zefa - Fica quieto senão eles vão te amarrar, seu burro!

Sara - O que foi agora?

Tonha - Eu, eu não consigo dormi! Tem um rato na minha cama, que fica mordendo minha bunda.

Mariquinha - A Enfermeira solta um gato aí que resolve o problema. Se quiser, eu empresto o meu. Pode pegá, ele é mansinho.

Sara - Ninguém merece, é um mais doido do que o outro, vou chamar a chefe, deixa que ela resolve, afinal ela ganha pra isso.

Fer - O que está acontecendo aqui? Isso está parecendo um hospital de loucos.

Sara - Eu não agüento mais, aqui só tem maluco.

Fer – Nossa, você está na TPM, querida? Eu não tenho culpa!

Sara-Você é outro! Só fica andando e não faz nada. Vê se colabora um pouco pelo menos ...

Fer - Ó querida! Minha parte eu já fiz. Se você não dá conta da sua, o problema é seu!

Sara – Mas, eu não assumi o plantão sozinha..... você tem que me ajudar....

Fer - Pera aí fofa! O trato não foi eu nos cuidados e você na medicação?

Sara – Foi!.... Mas, eu estou enrolada e está tudo atrasado.

Fer - E que culpa eu tenho se você fica tricotando com a chefe e não cuida do seu trabalho?

Chefe - Assim não dá! Vocês não sabem ler. Aqui está escrito silêncio, desse jeito eu não consigo ler a Fuxico. Qual é seu signo, Sara?

Médico - Que muvuca é essa aqui no corredor? Posso saber?

Fer - O de sempre Doutor, o de sempre.

Médico – E o coronel Teodorico já chegou?

Sara - Não, mas tem um velho aí, com uma unha encravada que não pára de “encher o saco”.

Médico - Esse é o coronel, sua lesada. Cadê ele?

Fer - Não disse, Doutor?, essa é uma inútil.

Sara – (Saiu xingando) e disse que ia tomar providências.

Chefe – Doutor, o senhor vai interná-lo?

Médico – É lógico, afinal estamos precisando de verba.

Chefe – Mas o que ele tem, Doutor?

Médico – Ora, minha amiga! Ele tem muito dinheiro, muito dinheiro, e prepare a UTI.

Chefe – Mas, a UTI foi desativada, Doutor! O senhor esqueceu?

Médico – Desativada.... mas, por que, se é quase uma UTI de primeiro mundo?

Fer - Falta de verba, Doutor.

Médico - Isso não é possível! Eu mesmo providenciei a verba no mês passado, onde será que foi parar?

Sara - Na construção da sua piscina nova.

Médico - O que você disse, Sara?

Sara – Nada, eu só lembrei que tenho que buscar uma ampola de rifocina. Fui....

Médico – Providencie para que o coronel seja internado, e diga que venho vê-lo mais tarde.

Chefe - Acho que vou lá no CC ver os catálogos da Marta. Fer, estou indo no CC. Se precisar, me chama, tá bom?

Fer _ Tá, se precisar eu chamo.

Fer - Como se ela fosse resolver alguma coisa!! Eu vou é comer, tá todo mundo dormindo mesmo.

Cena 6: No quarto dos doidões.

Mariquinha - Ó Tonha! Você tá dormindo?

Tonha – Não.. Eu não consigo. Esse rato fica me mordendo. Acho que ele pensa que eu sou um queijo.

Mariquinha – Toma, pega meu gato, rapidinho ele come esse rato.

Tonha – Não, eu tenho medo de gato. Se ele olhar pra mim, eu vou pro inferno.

Mariquinha - Acho que você tá ficando maluco. É melhor você procurar um médico.

Zefa – Médico ... médico não... ele, ele dá choque, choque... Médico não.....

Mariquinha - O doidão acordô.

Zefa - Onde que eu tô? Onde que eu tô?

Tonha - Você tá no hospital.

Zefa - Hospital não... tenho medo, medo....eu vou embora, eu vou embora..

Mariquinha - Esse é doido de pedra. Acha que consegue sair do hospital! ..

Zefa - Não tem ninguém aqui.Eu vou embora, emboratchau.

Cena 7: Bem mais tarde.

Fer - Ó Sara, você não viu o 52? Ele não está na cama!

Sara – Está sim. Eu passei agora pouco no quarto e o Tonha tava deitado.

Fer - O 52 é o Zefa, sua burra, e acho que ele fugiu.

Sara - E onde você estava que não viu nada?

Fer - Eu não saí daqui.

Sara – Ah! Tá bom.... então ele virou uma mosca e sumiu.

Tonha - O Zefa virou uma mosca. Aí meu DEUS, eu já sei onde ele tá.

Fer - Então fala logo, seu doido.

Tonha - O meu rato que virou sapo, deve ter comido o pobrezinho, ai meu DEUS.

Fer - E eu ainda dô ouvidos a esse doido.

Sara - Chama a chefe que ela resolve.

Fer - Ela saiu pra comprá pizza, cê não lembra?

Sara - E agora, o que vamos fazer ?

Fer - Você está ouvindo? Parece que tem alguém gemendo embaixo da maca.

Paciente - Ai minha cabeça, num pára de doer.

Fer - O remedinho já vem! Espera só mais um pouquinho ...

Sara – O senhor não viu uma doida passar por aqui?

Paciente – Ai, eu vou morrer, chama um Médico!

Cena 8: Embaixo da maca

Zefa - Médico não, Médico não, choque, choque....

Fer - Ó seu doido, o que você está fazendo aí? Já pro quarto!

Sara – Calma, seu bruto, não tá vendo que ele está assustado?

Fer - Isso é pura frescura. Sai daí logo, seu maluco.

Zefa - Tá bom, já tô indo, mas, sem choque, choque....

Cena 9: No quarto.

Tonha - O Zefa voltou, o Zefa voltô, oba ...oba...!!!

Mariquinha - Eu falei que você não ia conseguir fugir, seu doido.

Fer - Não quero escutar nem um piu, senão eu amarro todo mundo.

Tonha - O Enfermeiro tá bravo... será que o rato mordeu a bunda dele?

Mariquinha - Esse aí tá sempre de mau humor. Acho que ele não gosta do que faz.

Zefa - E depois o maluco sou eu ... pelo menos eu sei que sou louco. Ele é e nem sabe.

Mariquinha - Vamos dormir senão esse maluco vem aqui e amarra nós três.

Tonha - Mas ninguém tira esse rato da minha cama, ele tá me mordendo!

Zefa - Cala boca e vê se dorme, seu maluco! Aí não tem rato nenhum.

Tonha - Você fala isso porque não é a sua bunda que ele tá mordendo!

Mariquinha - Eu vou chamar o maluco de branco!

Os dois em coro: Tá bom, tá bom, já estamos dormindo.

Cena 10: Na enfermaria.

Sara - Esse plantão não acaba mais ...ninguém merece!

Fer - Você ainda vai pra casa. Eu tenho mais 12h. Eu ainda vou ficar louco.

Sara - Acho melhor você ficar mais em casa, quem não dá assistência, abre concorrência.

Fer - Por acaso você está insinuando que eu não dou conta do recado?

Sara - Claro que não, todo mundo sabe que você dá e como dá.

Entram todos em cena e dançam ao som de Dá,dá,dá,dá...

Fer - Olha aqui, sua falsa, você já está passando dos limites; da minha vida, cuido eu.

Teodorico - Ó seus porquera, cadê esse Médico, uai?

Sara - Coronel, o senhor está aí.

Teodorico - Oê é cega minina, o tá se fazendo de boba? Eu quero se atendido agora, num güento mais esse dedo, sô.

Fer - O senhor vai ser internado, coronel.

Filha - Por caso de uma unha encravada?

Fer - O Doutor quer fazer alguns exames.

Teodorico - Sei, esse safado tá querendo é me metê a faca dinovo!

Violante – Mas, foi para seu bem, Teodorico.

Teodorico - Eu vim aqui com uma azia e ele me abriu que nem um porco, pra depois falá que eu num tinha nada.

Filha – Papi, ele é Médico e sabe o que faz.

Fer - Com seu dinheiro, ele sabe muito bem o que fazer.

Teodorico - O que foi que ocê disse, seu chibungu?

Fer – Nada, coronel, vamos que vou levá-lo pro seu quarto.

Paciente- Ai, ai, eu tô morrendo.

Fer - Só mais um pouquinho e o remedinho já vem, tá?

Chefe – A pizza já chegou e tá uma delícia.

Chefe - Aconteceu alguma coisa enquanto eu sai?

Sara - Está tudo sob controle, na mais santa paz, não é, Fer?

Fer - É lógico, querida, o plantão está uma maravilha, tudo calmo, todo mundo dormindo.

Chefe - E o coronel já internou?

Sara – O velho já está no quarto, e quer saber por que vai ser operado de novo, se o problema é no dedão do pé.

Chefe - Ele não precisa saber de nada. Amanhã o DOUTOR explica, se der tempo, é claro.

Fer - Vamos comer logo essa pizza senão ela esfria, deixa essa conversa pra depois.

Sara - Agora você falou bonito, vamos nessa, chefinha.

Chefe - É claro, afinal a gente veio aqui pra trabalhar ou pra comer?

Sara - Guarda a pizza que lá vem o velho.

Teodorico – Oi, eu quero uma explicação, porque mi raspou o saco, se a unha fica no dedão?

Violante – Ó, para de incomodá as Enfermeiras. Você não tá vendo que elas tão ocupada?

Teodorico - Nunca vi falá que pra rancá uma unha tinha que raspá o saco, uai!

Chefe - Vamos voltar ao quarto, que eu explico.

Chefe – Pessoas, eu já volto.

Teodorico – Mas, vai tê que sê uma explicação bem das boa, porque isso aqui tá uma graça.

Fer – Tá, chefinha, a gente toma conta do seu pedaço.

Sara - Vamos lá na copa, assim comemos em paz.

Fer - Até que enfim, saiu uma boa idéia dessa cabeça loira!

Sara - Cê já vai começar com provocação?

Fer – Brincadeirinha, querida, vamos, e as maluquetes?

Sara - Todas dormindo.

Cena 11: No quarto dos doidões.

Tonha - Eu ainda mato esse rato.

Zefa - Cala boca, seu maluco, e deixa a gente dormir.

Tonha - Não sou eu. É esse rato maluco que pensa que eu sou um queijo, pelo menos eu poderia ser um queijo Suíço e não um quejinho qualquer.

Mariquinha - Meu DEUS, estou rodeado por doidos, não escapa um.

Zefa - E você é o quê? Se não fosse maluco, não estava aqui.

Tonha - É isso aí, por que te meteram nesse buraco?

Mariquinha - Sei não, só me lembro de, de eu não me lembro de nada, e é melhor assim.

Zefa - Você está certo. A vida é louca e cada um que cuide da sua própria loucura.

Tonha - Tá bom, não existe louco. E esse rato, eu faço o que com ele?

OS DOIS EM CORO: Tonha, cala a boca e dorme!

Tonha - Que gente mais estressada. Boa noite, e boa noite, seu rato.

Paciente - E o meu remédio, cadê meu remédio.

Neste momento o paciente cai da maca, o rato entra em cena e todos em coro: “A culpa é do rato. Pega ele.” Todos correm atrás do rato ao som de uma sirene de ambulância (FIM).

Conforme pudemos observar, os trechos selecionados das entrevistas dos sujeitos pesquisados expressaram exatamente, como foi a construção do texto:

[...] a gente discutia muito sobre ética no nosso grupo de trabalho [...] o Wagner, um dia, teve a idéia de fazer alguma coisa sobre ética [...] conversa vai, conversa vem [...] sobre psiquiatria [...] que eu tava iniciando as aulas de Psiquiatria [...] achamos engraçado e interessante alguma coisa de Psiquiatria, porque o povo acha cômico, mas infelizmente não é, [...] fazem pouco caso da Psiquiatria no Brasil, e acho que no mundo também (E1).

[...] trata muito da postura do enfermeiro [...] problemas que a enfermagem ainda apresenta [...] ela tenta mostrar e vai levar a equipe a refletir, “será que eu tô fazendo isso, será que eu sou assim”, e pensar um pouco na postura ética, de humanização, pensar de como eu tô tratando esse paciente, se eu estou tendo a melhor conduta, eu acho que quem assiste a Louca Enfermaria, põe a mão na consciência e reflete bastante (E12).

[...] foi baseada em fatos reais, personagens reais que aconteceram no Hospital, médico que era totalmente voltado pro dinheiro, ele queria mais é ter paciente que tivesse condição financeira alta, que trouxesse mais dinheiro pro Hospital.[...] surgiu com a intenção de levar isso mesmo pro público, pra conscientizar o público pra esta questão da ética. Há falta de ética na saúde (E6).

[...] a Louca Enfermaria é uma das peças de que eu mais gosto [...] por ela provocar mais riso no público [...] ela foi construída principalmente pela gente mesmo, todo mundo dizia como tinha que ser, ela foi construída de opiniões nossas mesmo, “ó vamos acrescentar isso, vamos acrescentar isso” (E3).

[...] tem um coronel que todo mundo respeitava porque ele tinha dinheiro, mas o paciente que tava lá na maca porque era pobre ninguém respeitava, no final ele fica jogado e ninguém liga pra ele também. Cai da maca, ninguém liga pra ele. Ele fica lá gritando a peça toda de dor e ninguém liga pra ele. Mas o coronel que está com uma unhazinha encravada ali, todo mundo liga porque ele tem dinheiro, ele é importante [...] em determinado momento [...] enxergam que até o profissional de enfermagem que é um pouco louco pelo que ele faz, pelo tanto que ele trabalha, pela carga horária que ele desempenha, ele não tem tempo pra ele mesmo, esquece da família, então acaba sendo um tipo de loucura [...] (E8).

[...] o Coronel ele é mais movido a dinheiro [...] é o que tem muito neste País, o cara porque ele tem, ele quer passar na frente, ele quer ser atendido primeiro [...] tem que ser privilegiado [...] não aceita ficar numa fila [...] (E4).

[...] na verdade a gente ignorava aqueles loucos assim, como se eles não significassem nada, como se tudo que eles falassem, tudo que eles achassem, pra nós não teria importância, não visando a necessidade que eles tinham... Minha personagem era supermedrosa [...] ela não dava cuidado, atenção alguma, ignorava totalmente, achava assim que, eram loucos mesmo [...] doidos [...] hoje pra mim mostra, que tudo aquilo era um sofrimento mental pra eles. Entendeu, que o que eles precisavam era muito mais do que ter aquele cuidado no hospital, precisava de mais oportunidade, de mais conversa, mais [...] companheirismo da parte da enfermagem, mais atenção [...] nós achávamos que eles não sofriam, mas é um sofrimento muito grande [...] e hoje pra mim, com as aulas [...] a gente vê isso, que é muito importante essa aproximação maior, que geralmente, quando fala de paciente psiquiátrico, a gente tem medo [...] o teatro me fez tirar o medo [...] precisa ganhar confiança, mostrar confiança [...] ter iniciativa e coragem [...] (E10).

Percebemos que os sujeitos se expressavam com energia e vibração. Nas entrevistas, todos ficaram empolgados ao falarem sobre esta peça. O grupo adotara uma convivência cotidiana ética e responsável, de permanente debate livre e democrático de idéias e propostas, num esforço comum para a realização de um projeto artístico. Todos opinavam e davam sugestões. O professor conduzia o Grupo a uma criação coletiva, ponderava, testava algumas alternativas, depois apoiava ou não as idéias lançadas pelo grupo. O trabalho de grupo e o relacionamento interpessoal, dimensões tão pleiteadas pela Enfermagem, são vivenciados e ganharam espaço nas discussões do dia-a-dia. Diálogos sobre a profissão ganham fluência e flexibilidade mental. O silêncio cognitivo inicial fora substituído pela reflexão, pela crítica e pela necessidade de conhecer, mas com outro olhar para os fatos e as relações.

Os ensaios eram subsidiados pela técnica teatral. O grupo realizava laboratórios para a criação de personagens. Havia a discussão de cada uma das cenas com os protagonistas. O trabalho de marcação de palco, posicionamento dos “atores”, concentração, memorização do texto, expressão corporal, falar e saber ouvir foram treinadas com rigor intenso. Seriedade e disciplina eram exigidas em cena. A interpretação consciente solicitava emoção e técnica. A incorporação do papel era um desafio. Era preciso viver o papel verdadeiramente. Brecht, Roubine, Boleslavski, Stanislavski e outros passam a pertencer ao mundo deste aluno de enfermagem, pelas mãos do professor de artes cênicas. Os relatos abaixo testemunham este processo:

A minha personagem é uma paciente psiquiátrica, então eu pensei, como que eu vou ser uma paciente psiquiátrica, se eu não quero imitar, eu quero ser, e eu falei [...] eu quero ser uma paciente psiquiátrica [...] e falou assim, “então nós vamos fazer um laboratório, você vai ver, você vai buscar, onde, quem é essa personagem sua, ela teve família, ela teve uma história, busca”, e eu fui atrás, falei assim, “quem é essa personagem”, e eu fiz essa personagem, eu tive assim, a capacidade de montar essa personagem, de buscar a história dela [...] então pensei, essa pessoa, a Sefa, ela foi uma mulher que foi casada, traída, roubaram sua filha, e assim, internaram ela num hospital psiquiátrico, como indigente mesmo, o marido e mãe dela se uniram pra acabar com ela, e ela se tornou essa paciente louca, que faz loucura, que morre de medo de médico, que grita, sabe, então assim, parece que quando eu tô encenando, parece que eu sinto, é uma coisa de outro mundo, acho que só quem apresenta, quem tá assim vivenciando uma personagem, que sabe a emoção que é criar e você fingir o que aquela personagem tá passando, porque parece que quando inicia uma peça, independente do local, do ambiente que é apresentado, eu sinto, porque eu coloquei na minha cabeça, eu montei essa personagem, então eu falo assim, eu sinto com toda convicção, que na hora que ela tá ali vivenciando a peça, ela tá lembrando tudo que ela passou, a filha, que tiraram dela, que ela fica na peça com uma bonequinha segurando, sabe, então, parece que eu vivencio tudo o que aquela personagem passou, é uma coisa muito impressionante, é inexplicável (E5).

Eu fiz a Tonha, a louca. O professor pediu pra gente criar a personagem, dar uma família pra aquela pessoa [...] pediu pra gente tá observando pessoas com problemas mentais [...]. Na peça, eu vejo muitos ratos, vejo bichos, tô assustada, tenho medo, medo de ficar sozinha, eu criei assim. Na criação da Tonha, ninguém sabe, porque isso não aparece na peça, mas a Tonha com 9 anos ela morava no sítio, o pai e mãe saiu pra fazer compra e não voltou, ela ficou dentro desta casa sozinha um tempão, e começou a juntar bicho, rato, gato, sujeira, e na cabeça da Tonha quem deu fim nos pais foi aquela sujeira, aquele bicho, então por isso que ela vive vendo essas coisas, porque foi a causa do fim dos pais, ela não sabe o que aconteceu com eles, por isso ela desenvolveu o problema mental. Adorei fazer a Tonha, você vê que é o melhor que eu faço, mas é justamente por isso, ele tem um sentido, ele tem uma vida interior, os outro não, foram assim [...] (E2).

[...] na Louca Enfermaria, eu era filha do Coronel. Isso é uma realidade muito grande na minha cidade, tem os Coronéis [...] até hoje existe, e as filhas deles são mais chatas do que eles, geralmente é assim [...] muito mimada, menininha, sabe aquela coisinha de mamãe, papai [...] uma das partes melhores é a construção da

peça, porque você [...] você acha que deve incrementar alguma coisa, você vai e incrementa [...] sabe, e aquilo faz a gente aprender muita coisa, que é muito engraçado, que aí a gente se sente bem [...] (E7).

A compreensão dos conteúdos das diversas disciplinas agora tem significado, integralizando para a vida, além de embasar o ato criador na busca da realização pessoal.

Você vê a matéria em sala de aula, estuda pra prova e às vezes você esquece. Agora, quando você trabalha no teatro, você aprendeu, não decorou, porque você viveu aquilo que o professor relatou, eu senti na pele o que é ter um delírio, uma alucinação, aí não tem como esquecer, eu sei o que é [...] (E2).

As apresentações foram aplaudidas pelo público, o que reforçou e concretizou o projeto na Instituição, estimulando outros alunos a desenvolverem projetos paralelos em creches e escolas. O grupo sente-se fortalecido e impulsionado a outras realizações.

Quando falam das expectativas, a maioria espera integrar o Teatro à Enfermagem e aspiram a incorporar essa nova abordagem na Educação para a saúde, criticam as formas tradicionais do ensino-aprendizagem e já colocam em prática, nos campos de estágio, peças criadas em sala de aula, conforme as respostas emitidas em sequência:

[...] eu nunca imaginei que eu pudesse conciliar enfermagem e teatro, eu vou levar pra minha cidade, que é uma maneira fácil e barata de trabalhar com a minha comunidade, já que a cultura é tão rica [...] que eu acho que vai ser fácil trabalhar usando o teatro na educação em saúde (E2).

[...] viver teatro dentro da enfermagem, viver esse momento, tentar fazer um projeto que seja respeitável, mesmo dentro da escola, no trabalho, viver o teatro dentro do local de trabalho [...] é mostrar de uma maneira diferente um outro tipo de abordagem de tratamento, como as senhoras; como eu estou fazendo um trabalho no grupo de hipertensos, durante as aulas que a gente faz, elas têm um nível de pressão, depois este nível está superbaixo, elas riem, elas conversam, elas são superassíduas no horário, 7 horas é 7 horas, tá todo mundo lá, ninguém falta, a gente conversa, a gente brinca (E8).

Eu esperava que a gente pudesse passar o conteúdo que a gente aprendeu, estar ajudando assim a sociedade de uma forma, que os problemas da sociedade [...] através da arte, fica mais fácil do que uma palestra [...] acho que arte ia favorecer mais o processo de comunicação entre nós, com as pessoas participando, numa aproximação com a população (E12).

A *Louca Enfermaria* foi um sucesso! O Grupo recebeu novos convites para a apresentação em Hospitais e outras cidades. A encenação instigava à reflexão. O mundo da saúde fora desmascarado pelas mãos do Grupo. A realidade escancarada no palco mostrava personagens que sofriam pelo cuidado desumano na reprodução de um sistema que aliena e

corrompe o espírito das pessoas. O grupo, agora amadurecido, apresentava-se artisticamente, mas com espírito crítico e provocativo.

Percebemos que o Grupo teatral Viverarte tem realizado um trabalho de conscientização (tomada de consciência, mais ação) quando desenvolve o senso estético, de maneira associada ao senso crítico, e à elevação da auto-estima, a partir da revalorização das matrizes culturais do grupo pesquisado, para que o educando se constitua como sujeito político, capaz de compreender as relações estabelecidas na sociedade, questioná-las e percebê-las em condições de transformá-las.

Desta forma, o teatro enquanto estratégia pedagógica lança as bases da humanização, ao contemplar os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos, superando as tradicionais fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, permitindo a busca para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como sujeitos da história.

Fotografia 23: Louca Enfermaria I.

Fotografia 24. Louca Enfermaria II.

Fotografia 25: Louca Enfermaria III.

Fotografia 26: Louca Enfermaria IV.

6.7 CATEGORIA 4: DO SIGNIFICADO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Todos os entrevistados, ao se expressarem sobre o significado do teatro para a formação profissional, reconhecem que essa atividade artística permitiu o autoconhecimento e que tornaram-se mais confiantes e autônomos depois que iniciaram a atividade artística. Por outro lado, se tornaram mais flexíveis e menos rígidos em suas percepções, aceitando mais abertamente os outros, buscando compreender os seus sentimentos ao representarem papéis que se aproximam da realidade deste, como se fosse o seu próprio mundo. Expressam a importância de serem perseverantes em seus propósitos e descobrem a essência do trabalho de grupo e do relacionamento interpessoal, o saber ouvir e valorizar a fala do outro, a respeitar o espaço do outro e saber o momento de se expressar. Também falam que estão mais abertos à realidade da saúde, às evidências que se passam fora de si. Quanto à comunicação, perceberam que essa ganha um novo contorno na aproximação e no relacionamento com a população e a importância de falar a verdade com as pessoas. Destacaram que teatro atua transformando as pessoas, porque humaniza a profissão. A seguir, destacaremos algumas falas que expressam esses significados:

[...] a parte da minha comunicação eu acredito que melhorou muito depois que comecei a fazer teatro, apesar de não parecer eu sou tímida, gaguejo muito e depois do teatro a evolução foi assim maravilhosa [...] estou mais confiante [...] e a humanização [...] além de ser uma válvula de escape, que precisa ter, ele auxilia na sua formação humana e lúdica [...] o nosso trabalho é triste, as vezes é feliz, muitas vezes nos deixa triste, nos deixa pra baixo, você tem que jogar isso pra algum lado; no jogo, na música e no teatro (E1).

[...] uma boa fala, um bom relacionamento, uma conversa dinâmica [...] porque ele ensina, ele transforma o ser humano, ele transforma a pessoa, num ser humano humanizado em saber escutar, em saber falar, são muitas qualidades [...] muitas coisas acontecem que às vezes, assim, as vezes a gente põe em treinamento nas aulas de teatro [...] tem hora que às vezes no teatro parece ilusão, mas na hora que você parte pra realidade, tá acontecendo tudo, tudo, tudo, tudo. É uma coisa impressionante (E5).

[...] hoje eu falo em qualquer lugar, por que?, porque eu sei que a confiança num tem que tá em cada pessoa que tá ali no público, a confiança tem que tá em mim, sabe, isso [...] eu penso que quando eu estiver trabalhando e acontecer isso, eu já vou ter na minha cabeça as duas visões, sabe, porque, porque é muito fácil você chegar e criticar, mas você não sabe a situação das pessoas, e quando você coloca-se no lugar ou no nosso caso, quando você encena aquele papel

relacionado, ou uma doença, quando você se torna um aidético, você se torna um drogado [...] eu vou saber [...] (E7).

Quando eu entrei na faculdade, eu queria trabalhar na emergência, só emergência, porque eu não quero muito contato com o paciente, eu atendo ele no máximo 10 ou 30 minutos, levo pro Pronto-Socorro, e não tenho contato. Pensava assim, até fazer a peça de teatro, e depois que eu comecei a fazer o teatro, comecei estudar mais humanização na área da Saúde Pública, eu vi que não é isso, até o paciente lá no acidente, que eu tenho pouco contato com ele, ele precisa de uma atenção, de uma explicação do que está sendo feito com ele, ser um profissional mesmo mais humanizado, mais carinho, não .aquela coisa paternalista, mas passar uma segurança [...] é importante você saber a técnica, você ter o conhecimento científico, mais importante você ser humano, não tratar o paciente, o usuário do serviço, simplesmente como um braço doendo, ou uma perna, uma dor de cabeça, você tratar como um ser humano, trazendo as técnicas de teatro, esse meio de conversar diferente, o sorriso, tirar o sorriso do paciente, você pode ver que essa dor às vezes pode ter até outro fundo, fundo emocional (E8).

Esses alunos, ao tomarem consciência que valores e saberes são interdependentes na enfermagem, percebem que o teatro pode possibilitar uma intervenção concreta na saúde. Ao se conhecer e buscar conhecer o outro, rompem-se as barreiras que impedem a comunicação. O medo é dominado. As palavras, que antes eram ocultadas, agora são pronunciadas com sentido de existência. O domínio da técnica teatral abre uma perspectiva para o grupo que os diferencia enquanto produtores de uma prática educativa junto à população que os emancipa e faz sentido para o seu cotidiano.

Na dimensão psicológica, a autodescoberta, associada ao amadurecimento das escolhas, agora integra a dimensão social, ao valorizar o fazer técnico e prático, ao humano.

Cocco (1999) nos alertava para a necessidade de práticas educativas numa perspectiva mais democrática, na geração de uma consciência sanitária, mas que faça sentido para as pessoas. Questiona por que a cultura que resgata a participação social, o convívio das pessoas com a natureza, a arte em diferentes formas de expressão ainda não está incorporada ao nosso cotidiano. Para a autora, é algo externo à vida, cuja concretização se dará sempre em momento posterior e no plano imaginário. Nossos sujeitos expressam que essa possibilidade existe e que o teatro pode ser integrado à vida do aluno, futuro enfermeiro, com a perspectiva de uma formação mais consciente, democrática e cidadã.

Um dos sujeitos verbaliza o quanto o teatro tem sido importante para abrir a visão, porque ensina a planejar, ao conhecer os problemas da população, os recursos disponíveis e ao criar soluções. Relata o conflito gerado com uma enfermeira supervisora de estágio, que defende a idéia de que a prática teatral deve ser um passatempo na vida do aluno. Esse argumentou sobre a alienação das pessoas que valorizam apenas a técnica e a doença, e não vêem o paciente como um todo; mas, se parassem para ouvir e se colocar no lugar do outro como no teatro, eles estariam cuidando da saúde. A seguir, apresentamos o trecho desse relato:

Acrescenta a criatividade [...] planejamento também [...] pra formação de um teatro, você tem que colher dados, identificar a população, o público-alvo e na enfermagem também, pra você realizar um bom trabalho, você precisa identificar primeiro a população que você tem, depois os problemas, soluções, recursos disponíveis [...] então abre mais a mente da gente pra tá atento, pra não ser assim é...mecanizado, técnico [...]. Uuma supervisora da enfermagem falou comigo que o teatro é importante em outro horário, no final de semana, fora das aulas, à noite. Aí eu comecei bater de frente e tentar mostrar o lado positivo do teatro [...]. Depois mais tarde ela relatando uma experiência que ela teve num hospital [...] onde a mãe estava internada, e o atendimento é ótimo, todo mundo faz as técnicas corretas, mas que falta um [...] aí eu falei “falta teatro” [...] porque as pessoas trabalham muito bem, mas são alienadas, têm que fazer medicamento na hora certa, técnica certa, arrumar a cama da maneira correta, mas esquece de ver o paciente como todo, de dar um pouco de atenção, de ouvir, então trabalha com a doença, não trabalha com saúde [...] aí ela mesma essa pessoa que é contra, parou e diss: “é falta teatro”. Não é apresentação, mas ter um relacionamento bom com o cliente, ouvir a família, por que ele está ali. Falta ser mais gente. Ouvir o outro não é importante quando o eu tá na frente; às vezes, você quer falar muito, dar informações e a pessoa não precisa daquilo, ela quer ser ouvida. E o teatro ajuda. Porque, quando eu falo, o outro tem que esperar, e quando o outro fala, eu tenho que esperar minha vez. Porque, se eu tenho pressa em falar, eu não ouço o outro, às vezes ele não precisa ouvir, ele precisa falar (E2).

A pesquisada associa criatividade ao planejamento, enfatizando o lado humano da prática da enfermagem. Ao integrar a dimensão individual à social, adota uma postura crítica com a supervisora, possivelmente porque percebe a alienação a que a prática de enfermagem está condicionada, fragmentada e reduzida a cumprir ordens preestabelecidas, com jornadas de trabalho desumanas e sobrecarga de atividades, ao adotar uma cultura de distanciamento das verdadeiras necessidades psicossociais do cliente. Ostrower (2004, p.6) considera que os processos criativos não se restringem à arte, porém devem ser vistos num sentido global,

como um agir integrado em um viver humano. Considera que a criatividade individual se elabora no contexto cultural e que os valores de vida são construídos numa realidade social, que atende a uma necessidade cultural. A criação tem como premissa a percepção consciente, mas se essa consciência for reprimida, manipulada, massificada e enrijecida, ela será deformada. Acredita que uma pessoa rígida não seja capaz de criar, porque vive num meio cultural em que a filosofia de vida é racionalista e reducionista. Para a autora, o homem vive alienado de si mesmo, porque está colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado pelas exigências, imerso num fluxo de informações contraditórias, em um ritmo acelerado que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, e desintegra-se, em vez de se integrar como ser individual e social. “Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar, em sua vida, conteúdos mais humanos”. Nossa pesquisada, ao dizer que “falta teatro”, clama por humanização e tenta despertar a enfermeira que o teatro potencializa esta dimensão.

Outro sujeito aponta a necessidade de renovação na profissão, ao falar que a enfermagem não precisa, necessariamente, trabalhar num clima de sofrimento e agitação, mas que pode ser mais tranqüila e alegre. Evidenciou a seriedade do trabalho do teatro e seu reconhecimento pelos colegas, talvez pela necessidade de reforçar que a atividade, apesar de lúdica, é realizada com comprometimento e responsabilidade. A fala desse sujeito expõe essa preocupação:

Na faculdade assim, isso repercute bastante pra gente [...] nós temos mais conhecimento com outras pessoas, a gente fica mais conhecida, risos... [...] todo mundo brinca com a gente [...] porque as pessoas vêem que a gente estuda, e a gente estuda sério, e a gente tá fazendo um trabalho sério, e a gente quer mostrar uma enfermagem diferente, uma enfermagem renovada [...] a enfermagem não precisa ser aquela coisa, assim, aquele sofrimento agitado, a gente pode modificar essa imagem assim, nós estamos trabalhando com a arte, trabalhar com as pessoas de uma forma mais alegre, né, de tá deixando o ambiente mais tranqüilo, num tá deixando aquele ambiente pesado. Eu acho que a gente trabalhando com o teatro e com a arte favorece muito a gente [...]. Isso é muito importante, muito importante, muito válido, porque deixa de ter aquela visão de que enfermagem é fria [...], que hoje a enfermagem tem uma concepção diferente daquilo que eu imaginava que fosse antes de entrar na faculdade, né, e hoje a gente vê que a enfermagem pode ser muito mais alegre do que triste; pro curso isso é fundamental (E10).

6.8 CATEGORIA 5: DA RELAÇÃO COM O PÚBLICO

Nos comentários sobre as apresentações com relação ao público, a maioria falou sobre o desafio de enfrentar o palco e as pessoas. Para eles, o momento é único. A emoção é forte, mas os resultados são compensadores, porque se sentem fortalecidos a cada apresentação. Falam sobre a responsabilidade de veicular uma mensagem através de uma personagem que precisa ser convincente. Ficam surpresos ao serem abordados pelas pessoas. Recebem elogios e são questionados sobre a atividade. Nas primeiras apresentações, o Grupo encerrava sem o diálogo com o público. Posteriormente, incentivamos a abertura de diálogo. Esse procedimento ampliou o contato com as pessoas, e os alunos passaram a discutir as questões inerentes à saúde com uma visão mais ampla do processo, o que exigia um preparo responsável. A prática foi consagrada pelo grupo, que hoje fica muito à vontade para conversar e trocar idéias com a platéia.

Eu acho que me dei bem com o público. Porque, quando ... risos [...]. É, o pessoal fala, quando acaba, você é bom, é o máximo, hein...você é bom hein...Quanto tempo faz que você faz isso aí? Eu... risos [...] a menina falou lá pra mim na USP: “eu não consigo”, mas eu falei; “mas você já tentou?” Porque falar que não consegue é fácil, né? Mas vamos tentar, eu acho que tentar é mais válido do que você falar assim oh “Eu não consigo” (E4).

[...] é uma experiência única na vida [...] é a mesma cena, em lugares diferentes, é único... é uma sensação tão maravilhosa [...] é uma responsabilidade muito grande, que dá aquela emoção de tá na frente falando, dá aquela insegurança de errar e às vezes a pessoa criticar o que você tá fazendo [...] mas assim o público, é o que te dá força, eu pra você desenvolver a peça [...] (E5)

[...] acho que foi surpreendente para o público, para muitas pessoas que me conheciam [...] porque eu verdadeiramente me doeí pra personagem [...] parece que no teatro a gente coloca uma máscara, se veste no papel de uma pessoa, você deixa de ser você e acho, não eu tenho certeza que eu fui muito feliz nas minhas apresentações, porque eu atingi meu objetivo, que era de levar reflexão ao público que estava me assistindo, que eles se colocassem no lugar a minha personagem (E6).

[...] o primeiro contato foi complicado, é aquela coisa ruim, dá vontade de sair correndo, mas de repente, quando você vê a resposta do público ao seu trabalho, é muito gratificante, então eu acho que é isso que impulsiona sair do papel, sair dos ensaios, sair dos bastidores e tá encarando, indo lá pra frente, e tá tendo essa recompensa [...] (E9).

O teatro só se justifica pela presença do espectador. Segundo Courtney (2001), o teatro se diferencia das outras artes porque tem como pré-requisito a presença dos espectadores. O escritor cria o texto, o ator representa, o diretor reúne as partes e a platéia reage. Guénoun (2004) afirma que são duas atividades, a de fazer e a de ver são indissociáveis. O teatro só existe porque ambas acontecem simultaneamente. Impõe um espaço e um tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e o ato de olhar. Os relatos de nossos sujeitos confirmam essa necessidade; por outro lado, desvenda o outro, tanto o que representa quanto o que assiste ao teatro. Observamos que essa articulação favorece o conhecer o mundo e as pessoas, primeiro passo para qualquer atividade na área da saúde que busca efetivar a Educação em Saúde.

Fotografia 27: Público I.

Fotografia 28: Público II.

Fotografia 29: Público III.

Fotografia 30: Público IV.

6.9 CATEGORIA 6: DO SIGNIFICADO DO TEATRO PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Ao se expressarem sobre o significado do teatro para a Educação em Saúde, os sujeitos confrontam as práticas educativas tradicionais, como a palestra, baseada na transmissão do conhecimento, com as possibilidades que o teatro oferece na aproximação das pessoas e na criação de vínculos. Argumentam que o caráter lúdico da estratégia arrebatava a atenção das pessoas. Segundo eles, a comunidade prefere assistir a uma história com personagens que vivem situações e problemas que são semelhantes aos vivenciados por eles. Os sujeitos relatam que estas pessoas, ao se identificarem com aquelas personagens, rompem o silêncio e passam a questionar sobre aquilo que interessa. A linguagem simples, destituída de preconceito, utilizada nas apresentações, permite a compreensão da mensagem, além favorecer a aproximação com a população. Ainda criticam a distribuição de folhetos e seus resultados. Com relação às palestras, descrevem o evento como monótono. As pessoas, ao tentarem ouvir, ficam impacientes, olham no relógio e algumas vezes adormecem, calados e silenciados pela distância e barreiras impostas pela desigualdade cultural. Por outro lado, evidenciam que o teatro retém a atenção do público, porque este, além de ouvir e ver, vivencia a informação de forma divertida e prazerosa. A seguir, apresentamos algumas falas que expressam essa descoberta:

[...] quando o teatro é bem elaborado [...]às vezes uma cena de 10 minutinhos, 15 minutinhos [...] você tem mais resultados, do que mil panfletos que você entregou na mão [...] você não consegue. Então o teatro tem essa força, ele tem esse poder de buscar atenção [...] fazer com que a pessoa visualize a realidade do que pode acontecer com ela, e é isso que eu acho que o ser humano gosta, não só de pegar um papel e ler, ela gosta de ver, escutar, de poder vivenciar aquilo que tá acontecendo, pra ela se conscientizar do que é certo, do que é errado, do que deve fazer, do que não pode ser feito, sabe, eu acho que é isso (E5).

[...] ele orienta a população de uma maneira descontraída, divertida, emocionante, ele tem a linguagem do público, sem formalidades, sem tabus, ele passa uma orientação que, talvez, a pessoa esteja assistindo, e esteja com aquela dúvida, com aquele medo de falar, mas se coloca no lugar da personagem e percebe o que a personagem tá passando é algumas coisas que ele tá passando na vida dele também, e aí ele se sente mais à vontade de tá falando sobre aquela dificuldade que esteja passando [...]. O importante é que as pessoas não saem dali da mesma forma, depois de assistir uma peça teatral, ela sai com outra intenção, com outro

pensamento, com vontade de mudança, com vontade de procurar ajuda, com vontade de conversar [...] (E6)

As vezes, fica uma pessoa lá na frente falando, aquele monte de gente sentado, dormindo, não vai adiantar muito né? Se é uma peça, principalmente comédia que o pessoal presta mais atenção, com certeza, da próxima vez, ele vai voltar [...] ele vai voltar, mesmo que não seja teatro, ele vai voltar, porque ele gostou da primeira, você atraiu a confiança dele [...] (E10).

[...] tinha aquela parte que a gente inclui da AIDS, da prostituição, e no final a gente fazia a educação do uso do preservativo, educação sexual mesmo, aí sempre vinha as perguntas, de como usar, se eu posso, se eu não posso, quando abria a discussão, e isso preocupava, porque eu sou responsável por aquilo que eu vou dizer [...] o teatro ajuda muito a gente improvisar, a gente criar, sair de situações que nos deixam constrangidas, mas as pessoas ficavam à vontade, porque a gente passava muita segurança pra eles, na questão do conhecimento, e eles ficavam curiosos [...] (E12)

Percebemos que nossos pesquisados, nesta fase das entrevistas, apenas confirmavam os princípios já incorporados na sua prática educativa, do modelo dialógico de Educação em Saúde. O teatro significou para sua formação uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, percebido claramente quando criticam a palestra. Por outro lado, para eles, o teatro significa aproximação, diálogo, respeito à cultura local, interesse pelas necessidades da comunidade e o compromisso com a saúde daquelas pessoas. Esses dados corroboram os estudos de Bizzo (2002), Pereira (2003) e Gazzineli et al. (2005) ao se atrelarem às novas tendências educativas que também estão em sintonia com as políticas norteadoras da saúde no Brasil. Um dos pesquisados afirma que o teatro desperta a emoção nas pessoas, o que favorece a aprendizagem. Conhece o Teatro do Oprimido de Boal e confabula sobre sua estratégia. Condena as peças conselheiras e valoriza a participação da comunidade nas representações. Acredita que a participação da comunidade é mais aberta, livre, nesse modo de fazer teatro, como podemos ver em um trecho de sua fala:

[...] você chegar e falar sobre drogas, se encostar ali na frente [...] passando slides, só você ali, às vezes você fica estático, só com o microfone na mão, muita gente vai dormir, muita gente vai ficar olhando no relógio, não vendo a hora de acabar [...] se você representa o tema proposto, situações reais, muita gente se identifica com que você tá falando, presta atenção [...] porque ou ele vai rir ou ele vai se emocionar, ou ele vai sentir raiva [...] o teatro desperta emoções, então quando você desperta emoções, você desperta atenção, você vai ter uma pessoa que presta atenção no que você diz [...]. Brincar, representar, mostrar de uma maneira lúdica a sua mensagem, no meu ponto de vista, você acaba trazendo mais

a pessoa para o que você deseja passar. O teatro você tem que deixar ele aberto, tem que deixar a pessoa dar a solução, porque você vai ver a opinião. Apresenta a peça e deixa eles sozinhos ou a platéia questionar a solução para o tema que você propôs. A platéia dá a solução, e os atores representam essas soluções, você acaba tirando mais opiniões do que se fosse uma simples palestra [...] (E8).

Esse pesquisado relata com orgulho que foi convidado a desenvolver um projeto na sua cidade com adolescentes infratores e dependentes químicos. Ansioso durante a entrevista, tinha necessidade de dialogar sobre as formas de aproximação com o grupo. Para a nossa surpresa, seu planejamento continha técnicas e vivências aprendidas nas aulas de teatro. Posteriormente, continuamos a conversar com ele sobre o desafio que assumira e com todas as dificuldades que um grupo de adolescentes apresentava. Estes aderiram à idéia do teatro, sendo criado o Grupo Arte Jovem. Convidados a participarem das comemorações da Semana de Enfermagem de 2006, esse grupo encenou a peça *A escolha*, que trata da violência contra crianças e adolescentes, das drogas e da gravidez na adolescência e das relações entre pais e filhos.

A apresentação comoveu o público, constituído por enfermeiros da rede pública de saúde, professores, coordenadores da Instituição e alunos de enfermagem. Ao final do espetáculo, o palco foi tomado por alunos de enfermagem e adolescentes do projeto que, juntos, cantaram e confraternizaram. Um momento único de extrema sensibilidade coletiva, vibrante, prazeroso e humano. O encontro com os adolescentes do Grupo Arte Jovem traduzia de forma significativa, que nossas ações a partir de um projeto pedagógico integrado à pesquisa havia gerado resultados que abriam a possibilidade de um verdadeiro resgate psicossocial desses jovens.

As longas conversas que compartilhamos com o sujeito da pesquisa, responsável pelo Grupo Arte Jovem, sobre teatro, jovens e violência, moduladas pela emoção do realizar para o outro e com o outro, confirmavam as nossas hipóteses iniciais sobre a necessidade do teatro. Nosso pesquisado havia gerado um espaço para o diálogo, para a crítica e a participação

daqueles jovens, mediatizado pelo teatro, que, por excelência, tem um caráter lúdico e criativo. Por outro lado, para ele, há confirmação de que Educação em Saúde pode ser uma prática que liberta e emancipa, dependendo da estratégia e dos pressupostos que são adotados. A opção da prática educativa pelo teatro prepara o terreno para que o processo ensino-aprendizagem seja construído, respeitando-se a história dessa população e de sua cultura, atendendo às necessidades específicas de forma personalizada. Por outro lado, aumenta o repertório de saídas e alternativas que refletem sobre os processos de autotransformação individual e coletiva.

Nosso diálogo com o Grupo Viverarte incentivou dois de nossos pesquisados a escreverem suas monografias sobre o teatro na educação, para a conclusão do Curso de Enfermagem. Foram orientados por uma professora do curso pesquisado, que também está desenvolvendo o seu mestrado com a mesma temática. Com isso, puderam aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e ampliar a capacidade de análise e de crítica. Percebemos, então, que o teatro na Instituição gerou uma cultura com forte apelo cognoscível, além de artístico e estético. Ou seja, sensibilizou outras pessoas para a pesquisa sobre a temática, que, por envolver a educação e a saúde, compreende uma complexidade de aspectos psicossociais e culturais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos mostrou que a ciência não nasce pronta na consciência, mas revela-se na cumplicidade do trabalho do professor/pesquisador e participante. É um trabalho artesanal e gradual do cotidiano, que depende da percepção das necessidades que se apresentam na prática docente. Ao ouvirmos os alunos, mergulhamos no indiscriminado. O teatro foi um convite à transgressão para uma nova estratégia na Educação e o despertar para a pesquisa científica. A problematização da realidade, do mundo da saúde e da existência humana substituiu a rotina do cotidiano por uma aventura que provocou relações mais densas de afeto e espiritualidade. O teatro estava garantindo um espaço para a interrogação interior do homem em luta consigo mesmo, com a vida e com a morte. Afinal, todos aspiravam ao encantamento e à razão do viver.

Na prática docente, encontramos um caminho que instiga o refletir de situações que nos deixam a cada dia mais perplexos frente à violência social e à destituição de valores que embasam a convivência solidária e cidadã. Mas, também, tivemos a oportunidade de buscar (re)construí-los. Devemos confessar que foi uma realização profissional e pessoal, além de ser prazerosa, e porque não dizer, terapêutica.

Com efeito, a confiança dos Coordenadores da Instituição, depositada em nossos propósitos, produziu um sinergismo inesperado. Referendado pelos mesmos, o universo da arte através do teatro estava contemplado legalmente na formação do enfermeiro como atividade complementar, e os princípios educacionais estavam em sintonia com a formação integral do aluno.

Consolidava-se a possível reunião entre subjetivo e objetivo, ficção e realidade, fundamento da totalidade existencial. O processo nos ensinou, o aprender pediu o viver.

Ao término deste estudo, podemos considerar que:

- ✓ nossas motivações, aliadas à necessidade de cultivar as dimensões do viver que transcende o fazer produtivo, atendem as inquietações do apelo criativo, pautado pelo novo e original.
- ✓ nossa prática docente testemunha esse fazer criativo ao privilegiar a arte teatral .
- ✓ o método dialógico conduz nossas atividades, porém o teatro se configura como estratégia.
- ✓ nosso compromisso com a ação educativa é de desenvolver no aluno a capacidade de analisar criticamente a sua realidade da saúde de decidir ações conjuntas com a equipe de enfermagem para resolver problemas e modificar situações.
- ✓ na constatação do o sentido da criação e da imaginação na Arte Teatral, encontramos uma alternativa para a reconstrução de valores e para o resgate psicossocial daqueles silenciados pela opressão e pela desigualdade social.
- ✓ o caráter crítico e transformador do teatro confronta-se com a ideologia do consumo, do descartável, que celebra as qualidades transitórias da vida moderna e que suprime a subjetividade e o valor intrínseco das emoções.
- ✓ o teatro, ao destravar o pensamento, a linguagem oral e corporal, ampliou as reflexões no grupo. O diálogo, agora, flui. Um tempo para falar, mas principalmente um tempo para ouvir. Só tem sentido o diálogo quando compreendemos o que o outro pensa e sente.
- ✓ o teatro integrou a dimensão cognoscível à consciência de si e do mundo.
- ✓ a técnica teatral proporcionou a compreensão das emoções, porque, agora, elas são vividas no palco através das personagens construídas a partir da realidade observada nos campos de estágio. Ela desperta a curiosidade e o desafio.
- ✓ o caráter lúdico da atividade e o espírito de “posso fazer” contagiam os alunos na construção do roteiro e das encenações. Entusiasmo, espontaneidade,

sinceridade, compromisso e coesão foram alguns aspectos observados nas equipes.

- ✓ o teatro provoca o ato criativo, necessidade vital para o homem, ao escreverem e encenarem o roteiro, relacionando os múltiplos eventos dentro de um contexto social, econômico, político, ideológico e espiritual, dando coerência e significado à realidade.
- ✓ as motivações e expectativas confirmaram que a arte teatral suscita pensamentos e sentimentos que desempenham um papel importante no contexto histórico das relações humanas ao pensar e refletir o mundo.
- ✓ o teatro promove a possibilidade da autodescoberta e a consciência de si, quando explora os recursos de seu corpo, de sua voz, de seus gestos, enfim da expressão. Decifra as palavras para estas ganharem significado e emoção. A representação verdadeira incorpora a personagem.
- ✓ ao contextualizar a personagem criada, o aluno se envolve com o entorno da vida, suas relações afetivas, familiares e profissionais, e ganha a consciência do mundo. Adota uma postura investigativa, reorganiza o conhecimento, mas integrado à emoção e à arte, enfim à criação.
- ✓ ao aprender a técnica teatral, os alunos revelam que o teatro valoriza o trabalho de equipe, aprimora a comunicação, a observação, a concentração e a leitura que fazem de si, do mundo e das pessoas.
- ✓ as aulas de teatro ofereceram para essas pessoas um espaço que deu voz para aquele que estava silenciado por toda uma história de coação psicológica e social ao descobrirem suas potencialidades interiores.
- ✓ na encenação de *A Revolta da Vacina* e *Louca Enfermaria*, o Grupo adotou uma convivência cotidiana ética e responsável, de permanente debate livre e

democrático de idéias e propostas, num esforço comum para a realização de um projeto artístico.

- ✓ os conteúdos da estrutura curricular das disciplinas da Ética Profissional, História das Políticas de Saúde, Saúde da Mulher, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Reforma Psiquiátrica, Administração de Serviços, entre outros, foram trazidos à realidade na forma de histórias com personagens que materializam o conhecimento.
- ✓ o papel do professor de teatro foi fundamental na condução do Grupo para uma criação coletiva.
- ✓ diálogos sobre a profissão ganharam fluência e flexibilidade mental. O silêncio cognitivo inicial foi substituído pela reflexão, pela crítica e pela necessidade de conhecer, mas com outro olhar para os fatos e as relações.
- ✓ o aluno de enfermagem ganha a arte do teatro, antes um faz-de-conta infantilizado, agora um fazer artístico com técnica e sensibilidade.
- ✓ a expectativa da maioria dos alunos é integrar o teatro à Enfermagem e aspiram a incorporar essa nova abordagem na Educação em Saúde.
- ✓ o Grupo Teatral Viverarte tem realizado um trabalho de conscientização quando desenvolve o senso estético, de maneira associada ao senso crítico e à elevação da auto-estima a partir da revalorização das matrizes culturais, para que o educando se constitua como sujeito político, capaz de compreender as relações estabelecidas na sociedade, questioná-las e percebê-las em condições de transformá-las.
- ✓ o teatro enquanto estratégia pedagógica lança as bases da humanização ao contemplar os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos, superando

as tradicionais fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, caminho esse que permite a busca para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como sujeitos da história.

- ✓ quanto ao significado do teatro para a formação profissional, os educandos reconheceram que essa atividade artística permitiu o autoconhecimento e que se tornaram mais confiantes e autônomos depois que iniciaram na. Por outro lado, mais flexíveis e menos rígidos nas suas percepções, aceitaram mais abertamente os outros, buscando compreender os seus sentimentos ao representarem papéis que se aproximam das realidades destes, como se fosse o seu próprio mundo.
- ✓ os alunos expressaram a importância de serem perseverantes em seus propósitos e descobriram a essência do trabalho de grupo e do relacionamento interpessoal, saber ouvir e valorizar a fala do outro, respeitar o espaço do outro e saber o momento de se expressar.
- ✓ os alunos associaram criatividade ao planejamento e enfatizaram o lado humano da prática do enfermeiro, já que vivem alienados de si mesmo, porque estão colocados diante das múltiplas funções que devem exercer, pressionados pelas exigências, imersos num fluxo de informações contraditórias, em um ritmo acelerado que quase ultrapassa o ritmo orgânico de suas vidas, desintegram-se, em vez de se integrarem como seres individuais e sociais; o teatro potencializa esta dimensão.
- ✓ o caráter lúdico da estratégia arrebatou a atenção das pessoas, porque a comunidade prefere assistir a uma história com personagens que vivem situações e problemas que são semelhantes aos vivenciados por elas.
- ✓ os educandos confirmaram que o teatro significou para sua formação uma ruptura com modelo tradicional de ensino. Por outro lado, também significou

aproximação, diálogo, respeito à cultura local, interesse pelas necessidades da comunidade e o compromisso com a saúde daquelas pessoas.

- ✓ o teatro criou condições para que a sensibilidade, a consciência e a cultura se expressassem e se desenvolvessem de modo mais pleno, assim como as condições de liberdade, comunicação e participação, ampliando as possibilidades de integração entre os membros do grupo, propiciando trocas de experiências e visões da realidade, desenvolvendo a consciência dos indivíduos/sujeitos e, principalmente, das condições que engendram o trabalho da enfermagem humanizado.

Finalmente, esta pesquisa mostrou-nos que a natureza inter e transdisciplinar do teatro contribui para a formação do enfermeiro, dando significado aos pressupostos pedagógicos constituídos na estrutura curricular e um sentido diferenciado à sua existência. Ao confirmarmos a positividade da integralização e cientes das contribuições dessa prática nessa fase da vida, sugerimos a adoção do teatro como recurso educacional pela instituição universitária em bases permanentes.

Devemos, ainda, considerar que esta pesquisa é um começo. A princípio, buscamos ampliar a visão de mundo dos futuros enfermeiros através da Arte Teatral. Mas, também, descobrimos que um leque de temáticas emerge deste contexto. Foi uma aproximação que desejou romper com o ensino cartesiano e propor mais uma alternativa de ensino-aprendizagem que contemple o homem na sua integralidade.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI et al. O teatro do oprimido na prática de educação popular em saúde. In: 11º Congresso Panamericano de Enfermería e 55º Congresso Brasileiro de Enfermagem. Rio de Janeiro, 2003. **Resumos**. CD-ROM
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 190p.
- ALMEIDA PRADO, D. **Teatro de Anchieta e Alencar**. São Paulo: Perspectiva, 1993. 243p.
- ALMEIDA, M.C.P.; ROCHA, S.M.M. **O trabalho da enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1997. 195p.
- AUKAR, P.T.A. Dois textos sobre trabalho e história. In: ANDREOLA, B.A. et al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro mundista**. Santa Maria (RS): Pallotti-ITEPA-ESP, 2002. p.167-185.
- BARBIER, R. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 176p.
- BASBAUM, L. **Alienação e Humanismo**. São Paulo: Global Editora, 1981. 302p.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo. Hucitec, 1994. 167p.
- BERTONI, M. **Cadernos Cedes**. ano XXI, nº 54, p.76-81, agosto. 2001.
- BIZZO, M.L.G. Difusão científica, comunicação e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.307-314, jan/fev. 2002.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 303p.
- BOFF, L. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. 125p.
- BOLESLAVSKI, R. **A arte do ator**. São Paulo: Perspectiva, 1992. 118p.
- BORIE, M.; ROUGEMONT, M.; SCHERER, J. **Estética Teatral**: Textos de Platão a Brecht. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 84p.
- BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-38.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 211p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares para o Curso de Enfermagem**: Resolução CNE/CES nº03, de 07 de novembro de 2001.
- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. 254p.

BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 289p.

BUCCI, M. C. **Teatro universitário: uma contribuição à educação do olhar, do sentir, do pensar, do fruir...**1994. 275f. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Comunicação e Artes da USP, 1994.

BUENO, S. M. V. **Educação Preventiva em Sexualidade, DST-AIDS e Drogas nas Escolas**. 2001. 263f. Tese (Livre-Docência), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

BURKE, P. **Cultura popular na Idade Média: Europa, 1500-1800**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 183p.

DUARTE, V.L.C. Uma proposta de abertura à aprendizagem significativa. **Psicologia da educação**. São Paulo, n.12, p.9-32, jun. 2003.

CAMARGO, R.A.A. **Lazer: a vida além do trabalho para uma equipe de futebol entre trabalhadores de hospital**. 2002.166f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CARLSON, M. **Teorias do teatro**. São Paulo: UNESP,1997. 389p.

CARVALHO, V.; FIGUEIREDO, N.M.A.; MOREIRA, M.C. Questões epistemológicas da construção do conhecimento na enfermagem - do ensino à prática de cuidar. **Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 156-166, ago. 2003.

CARVALHO, M.A.P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E.M. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E.M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede popular e saúde**. São Paulo: Hucitec; 2001. p.101-144.

CHIZZOTTI, A.C. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 107p.

CHIESA, A.M.; VERÍSSIMO, M.D.L.O.R. A educação em saúde na prática do PSF. **Manual de enfermagem**. Disponível em: www.idis-saude.org.br/enfermagem. Acesso em: 10-11-2005.

COCCO, M.I.M. Práticas educativas em saúde e a construção do conhecimento emancipatório. In: BAGNATO, M.H.S.et al. **Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas (SP): Alínea, 1999. p.63-70.

CORDEIRO, H. & MINAYO, C. Saúde: concepções e políticas públicas. In: AMÂNCIO FILHO, A.A.& MOREIRA, M.C.G. org. **Saúde, trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro (RJ): Fiocruz, 1997. p.49-61.

COSTA, F.J.R. Ensino da arte e proposta triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**. n.4, out. 2005.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2001. 287p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Descoberta do Fluxo** – a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 166p.

CYRINO, H.; SOUZA, L.R.; PENHA, C.; PANTANO FILHO, R. **Ideologia hoje**. Campinas (SP): Papirus, 1986. 145p.

DELOURS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 288p.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1981. 127p.

DE SORDI, M.R.L.; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto (SP), v.6, n.2, p.83-88, 1998.

DOC COMPARATO. **Da criação ao roteiro**. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 485p.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o Método**. São Paulo: Hermus, sd. 365p.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 244p.

EVREINOV, N. **El teatro em la vida**. Buenos Aires: Ediciones Leviatán, 1956. 213p.

FABIANO, L.H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v.24, n.83, p.495-505, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FAVROD, C.H. **O teatro**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977. 267p.

FERRARA, L.C. As cidades legíveis, percepção ambiental e cidadania. In: DEL-RIO V, OLIVEIRA L. (Org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel; 1996. p.61-80.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, São Paulo, vol.25, n.86 p.171-195, abr. 2004.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 172p.

Folia de reis. 6º encontro com o folclore. Disponível em: http://www.unicamp.br/folclore/fofia_de_reis.html. Acesso em 12-02-2006.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. 229p.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 24.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001. 80p.

_____. Militantes da base – F.U.T. (Frente Unitária de Trabalhadores). **Alfabetização e conscientização**. Coimbra: Edições Base, s.d.

_____. **Pedagogia da esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 248p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 184p.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 2003.168p.

GAZZINELLI, M.F. ; GAZINELLI, A. ; REIS, D.C. ; PENNA, C.M.M. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21, n.1, p. 200-206, 2005.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. et al. **Pesquisa social** : teoria, método e criatividade.19.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p.67-80.

GUÉNEON, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004. 175p.

HENZ, C.I. Educação e revolução cultural. Do descompasso entre a cultura escolar e a cultura para processos educacionais como práxis históricas. In: ANDREOLA, B.A. et al. **Educação, cultura e resistência**: uma abordagem terceiro mundista. Santa Maria (RS): Pallotti-ITEPA-ESP, 2002. p.145-166.

JAPIASSU, R. O. V. Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação. **Revista de Educação do CEAP**, São Paulo, ano 4, n.12, p.42-48, 1996.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992. 160p.

LEME, A.O. A teatralidade de Boal: possibilidades de promoção da saúde através da participação popular. **Saúde coletiva**, Barueri (SP), v.2, n.8, p.124-128, dez. 2005.

LEVI, C. **Teatro brasileiro** : um panorama do séc. XX. Rio de Janeiro: Funarte, 1997. 322p.

LEVY, S. N. et al. Educação em saúde: histórico, conceitos e propostas. Ministério da Saúde. **Diretoria de Programas de Educação em Saúde**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cns>. Acesso em 15-11-2005.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v.3, p.11-19, 1993.

LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas (SP): Papirus, 1989. 108p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M.C.S.(Org.). **Pesquisa social**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.80p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999. 269p.

MORIN, A. **La Recherche-Action em Éducation** : de la Pratique, à la Théorie. Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Section de Technologie Éducationnelle, 1986.

- NIGHTINGALE, F. **Notas sobre enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989. 83p.
- NANDI, I. **Teatro começo até...** São Paulo: Hucitec, 2004. 191p.
- NETO, O.N. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa social**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.51-66.
- NORONHA, O. M. Pesquisa Participante: Repondo Questões Teórico-Metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p.137-143.
- ORTEGA Y GASSET, J. **A idéia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001. 59p.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 187p.
- PAIVA, J.M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: Lopes, E.M.T. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PEREIRA, A.L.F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.5, p.1.527-1.534, set/out. 2003.
- PONTES, J. **Teatro de Anchieta**. Rio de Janeiro: MEC; FUNARTE; Serviço Nacional de Teatro, 1978. 246p.
- QUINTEIRO, E.A. **Estética da voz: uma voz para o ator**. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1989. 72p.
- READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 366p.
- REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural na educação**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 138p.
- REILY, S. A. **Voices of The Magi: Enchanted Journeys in Southeast Brazil**. Chicago e London: The University of Chicago Press, 2002. 266p.
- ROSENFELD, A. **Prismas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 258p.
- ROUBINE, J.J. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. 98p.
- _____. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 186p.
- SILVA, O.; ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade no ensino de enfermagem- enfoque triádico: professor, aluno, currículo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.56, n.6, p.610-614, nov/dez. 2003.
- SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências em transição para uma ciência pós-moderna. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.2, n.2, maio/agosto. 1988.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983. 96p.
- _____. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Princípios: revista teórica, política e de informação**. São Paulo, n.4, p.66-72, jan. 1998.

STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. 326p.

. _____ **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 211p.

TEIXEIRA, E.R. A crítica e a sensibilidade no processo de cuidar na enfermagem. **Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.361-369, 2004.

TEIXEIRA, J.G.L.C. Análise Dramatúrgica e Teoria Sociológica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.13, n. 37, p.89-100, jun.1998.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1972.

WALDOW, V.R. Peculiaridades e contradições do cuidar: um estudo etnográfico. **Nursing**, n.33, 2001.

WONG UN, J. A. **Visões de comunidade na saúde: comunalidade, interexistência e experiência poética**. 2002. 76f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.

WOODS, A. **El marxismo y el arte**. Madrid: Fundación Federico Engels, 2002.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome da pesquisa: “A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro”

Pesquisadores responsáveis: Rosângela Andrade Aukar de Camargo e Sônia Maria Villela Bueno

Prezado aluno, estamos realizando uma pesquisa na EERP-USP, sobre a importância do teatro na formação do enfermeiro e, para isso, solicitamos a sua colaboração respondendo a algumas questões sobre o assunto. O objetivo deste nosso estudo é verificar como a prática do teatro no curso de graduação contribui para a formação do enfermeiro. Se a atividade pode favorecer a ampliar e diversificar as visões de mundo e suas relações, se pode ser de fato um espaço para a experimentação da sensibilidade, de idéias e pensamentos que favoreça o exercício da criatividade, da crítica e da comunicação para a Educação em Saúde.

Suas respostas são relevantes e garantimos o sigilo e o caráter confidencial da informação. Gostaríamos ainda de informá-lo que se sentir constrangido não terá obrigatoriedade de respondê-la. Esta pesquisa será realizada no 1º semestre de 2006, nos meses de março e abril.

Rosângela Andrade Aukar de Camargo

Sônia Maria Villela Bueno

Eu, _____ RG n.º _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada, fotos e filmagens em minhas atividades teatrais, dada no dia ____/____/____, para ser usada integralmente ou em partes na tese de doutorado, divulgação dos resultados e publicações, desde a presente data, para a pesquisadora Rosângela Andrade Aukar de Camargo e Sônia Maria Villela Bueno.

Assim, estou ciente dos meus direitos abaixo relacionados:

1. *A garantia de receber informações gerais sobre o significado, justificativa, objetivos da pesquisa, bem como o esclarecimento e orientação a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros fatores relacionados à pesquisa;*
2. *A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar deste estudo, sem que isto traga prejuízo ou penalização à minha pessoa enquanto aluno/sujeito;*
3. *A segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido o sigilo e o caráter confidencial da informação relacionada à minha privacidade;*
4. *O compromisso de ter informações atualizadas durante o estudo, ainda que essas possam afetar minha vontade de continuar participando;*
5. *A garantia de não-existência ou vulnerabilidade a danos e riscos à minha pessoa;*
6. *A ciência de que não haverá custo financeiro da minha parte, pois a coleta de dados se dará em horário e local predeterminado, não havendo, portanto, nenhuma obrigação por parte das pesquisadoras de qualquer ressarcimento ou indenização;*

Assim sendo, declaro o meu consentimento em usar minhas respostas, filmes e fotos para esta pesquisa, podendo torná-las públicas. Concorde, portanto, em participar deste estudo, levando em consideração todos os elementos acima mencionados.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2006.

Assinatura

APÊNDICE B - Modelo para o registro da observação participante

Data	Evento	Descrição	Observação	Participação

APÊNDICE C – Entrevista

Nome:

Idade:

Cidade de origem:

Atividades dos pais:

Renda familiar:

Atividade profissional do(a) aluno(a) (se houver):

QUESTÃO

1. Por que você decidiu participar do Grupo Viverarte?

2. O que você espera da experiência na arte teatral?

3. Conte um pouco sobre as atividades que você realiza na aula de teatro?

4. Na sua opinião, o que é importante no aprendizado da arte teatral?

5. Conte como foi a construção da encenação da *Revolta da Vacina*? E da *Louca Enfermaria*?

6. O que tem significado o teatro para a sua formação profissional como enfermeiro (a)?

7. Qual a importância que você atribui ao teatro para a Educação em Saúde?

8. Conte um pouco da sua experiência nas apresentações ao público.

APÊNCIA D - Modelo para o registro da resposta emitida na entrevista e seleção da(s) fala(s) significativa(s)

Questão 1:			
Sujeito	Resposta emitida	Fala significativa	Observação

ANEXO A – Comunicado da aprovação da pesquisa pelo CEP

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM

Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário - Ribeirão Preto - CEP 14040-902 - São Paulo - Brasil
FAX: (55) - 16 - 3633-3271 / 3602-4419 / TELEFONE: (55) - 16 - 3602-3382

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of. CEP-EERP/USP – 054/2006

Ribeirão Preto, 20 de abril de 2006.

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em sua 85ª Reunião Ordinária, realizada em 19 de abril de 2006.

Protocolo: nº 0647/2006

Projeto: A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro

Pesquisadores: Sônia Maria Villela Bueno (Orientadora)
Rosângela Andrade Aukar de Camargo (Doutoranda)

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profª Drª Cléa Regina de Oliveira Ribeiro
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Profª Drª. Sônia Maria Villela Bueno

Deptº de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP