



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TARCÍSIO DUARTE DA COSTA

**EDUCAÇÃO POPULAR E CORPOREIDADE: UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA DAS PESSOAS QUE VIVEM COM HIV/AIDS**

**JOÃO PESSOA
2012**

TARCÍSIO DUARTE DA COSTA

**EDUCAÇÃO POPULAR E CORPOREIDADE: UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA DAS PESSOAS QUE VIVEM COM HIV/AIDS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Orlandil de Lima
Moreira

João Pessoa
2012

C837e Costa, Tarcísio Duarte da.

Educação popular e corporeidade: um estudo na perspectiva das pessoas que vivem com HIV/AIDS / Tarcísio Duarte da Costa.-- João Pessoa, 2012.

133f. : il.

Orientador: Orlandil de Lima Moreira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Educação Popular. 3. Corporeidade.
4. Teatro Popular – prevenção – DST/HIV/AIDS. 5.
Contribuição educativa – pessoas com HIV/AIDS.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

TARCÍSIO DUARTE DA COSTA

**EDUCAÇÃO POPULAR E CORPOREIDADE: UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA DAS PESSOAS QUE VIVEM COM HIV/AIDS**

Examinada em: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
Orientador - PPGE

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Professor - PPGE

Prof. Dr. José Vaz Magalhães Néto
Professor - PPGCR

João Pessoa
2012

Às pessoas que vivem com HIV/Aids, com quem tive o privilégio de conviver e aprender na experiência em grupo, em especial a Abílio, Djacy, Josimar, Gilson e Renildo, que hoje se encontram em outra dimensão.

À minha família, fortaleza e estímulo para buscar novas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a existência e me tornou responsável por ela, guiando meus passos na longa e difícil caminhada que é a vida.

Aos meus familiares, que ao longo da caminhada sempre me deram amor e carinho, para que tivesse força de enfrentar os desafios.

Aos professores/as, funcionários/as e alunos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, pelas amizades conquistadas e pelos saberes compartilhados.

Ao amigo orientador Prof. Orlandil de Lima Moreira, por acreditar na proposta deste projeto de pesquisa e demonstrar tranquilidade e paciência nos meus momentos de desespero.

Ao Grupo de Estudo Transdisciplinar em Educação e Saúde – GETES, em especial à professora Ana Elvira Steinbach Silva Raposo, pelo acolhimento, amizade e incentivo.

Aos/Às queridos/as amigos/as da “turma da lazinha” (Carmem, Cristiane, Edielson, Emanuel, Getúlio, Glória, Iza, Lindolfo, Luciana, Nalda, Nena, Sula e Tunico), companheiros/as de luta e de partilha dos momentos preciosos da vida.

A Ana Célia, Arilu, Áurea, Francisco e Patrícia, amigas maravilhosas que este mestrado me proporcionou.

A amiga Rosângela, pela cumplicidade, incentivo e ajuda nos momentos cruciais de elaboração desta dissertação.

Às pessoas do grupo de teatro Jacarandá, pela preciosa contribuição e inspiração para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos/Às companheiros/as educadores/as do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/Aids – Terezinha, Vera, Dora, Regina, Rosângela, Josina, Jane, Rogério e Maxuel – amigos e amigas de sempre, pela convivência, aprendizado, apoio e solidariedade.

Agradeço a todas as pessoas com que convivi ao longo dessa trajetória que, de alguma forma, contribuíram para o meu pensar e o meu fazer na direção deste trabalho.

*Venho armado de amor
pra trabalhar cantando
na construção da manhã.
Amor dá tudo o que tem.
Reparto a minha esperança
e planto a clara certeza
da vida nova que vem.*

[...]

*Não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Com a dor dos deserdados,
com o sonho escuro da criança
que dorme com fome,
aprendi que o mundo não é só meu.
Mas sobretudo aprendi
que na verdade o que importa,
antes que a vida apodreça,
é trabalhar na mundança
do que é preciso mudar.*

*Cada um na sua vez,
Cada qual no seu lugar.*

Thiago de Mello

RESUMO

Este trabalho tratou da contribuição da Educação Popular na ampliação do olhar sobre a ressignificação da corporeidade a qual permitiu que as pessoas vivendo com HIV/AIDS saíssem da condição de invisibilidade e agissem em algumas dimensões das suas vidas. O lócus da pesquisa foi o Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba e o objetivo foi analisar as atividades de um grupo de teatro popular na prevenção às DST/HIV/AIDS, desenvolvidas por este Programa, entre os anos de 1999 e 2004, na perspectiva de compreender a contribuição educativa dessa ação para a apropriação de uma corporeidade emancipatória. As categorias teóricas: corporeidade, Aids e Educação Popular foram aprofundadas por autores como Le Breton (2007, 2011), Dussel (1977, 2012), Parker (1994, 2000), Freire (1992, 1997, 1999) e Gonçalves (2010), além de artigos, teses, dissertações e revistas em torno das temáticas. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, descritivo-analítica, que utilizou a sistematização da experiência – baseada em Holliday (1996) – desenvolvida com o teatro, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com 05 (cinco) pessoas vivendo com HIV/AIDS que participaram do teatro. As entrevistas foram organizadas, confrontadas e analisadas através do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1988). As unidades de análise foram distribuídas em 03 categorias: o processo de criação teatral, a dimensão educativa do teatro e a percepção sobre a corporeidade; e complementadas com os referenciais teóricos utilizados no estudo, com a interpretação crítica da experiência sistematizada, bem como pelas reflexões do pesquisador. Os resultados revelaram que princípios como diálogo, sensibilidade, respeito e valorização do saber, percepção e compreensão da realidade, e superação das dificuldades – de reconhecida importância para os entrevistados – estavam presentes na metodologia do Programa e que foram importantes para que pessoas vivendo com HIV/Aids descobrissem a importância do seu corpo no mundo.

Palavras-chave: Educação Popular. Corporeidade. Corpo. Aids. Teatro Popular.

RESUMÉ

Cette étude a porté sur la contribution de l'éducation populaire dans le développement de l'aspect sur la redéfinition de réalisation dans laquelle a permis aux gens vivant avec le VIH / SIDA quitter la condition de l'invisibilité et a agi dans certaines dimensions de leur vie. Le locus de la recherche était le Programme de Prévention et de Soutien pour les Personnes Vivant avec le VIH / SIDA, Caritas Archidiocèse de Paraíba et l'objectif était d'analyser les activités d'un groupe de théâtre populaire dans les MST / VIH / SIDA, mis au point par ce programme, entre les années 1999 et 2004, afin de comprendre la contribution de l'action éducative pour l'appropriation d'un mode d'émancipation. Les catégories théoriques: la corporéité, le sida et d'éducation populaire ont été développées par des auteurs tels que Le Breton (2007, 2011), Dussel (1977, 2012), Parker (1994, 2000), Freire (1992, 1997, 1999) et Gonçalves (2010) ainsi que des articles, des thèses, mémoires et journaux autour des thèmes. Ce fut une qualitative, descriptive et analytique, qui permet de systématiser l'expérience - basé sur Holliday (1996) - développé avec le théâtre, la recherche documentaire et entretiens semi-structurés avec 05 (cinq) personnes vivant avec le VIH / SIDA qui ont participé théâtre. Les entrevues ont été organisées, comparées et analysées par la méthode de l'analyse du contenu proposé par Bardin (1988). Les unités d'analyse ont été divisés en 03 catégories: le processus de création théâtrale, le théâtre et la dimension éducative de la perception du corps, et complétée par les cadres théoriques utilisés dans l'étude, avec l'interprétation critique de l'expérience systématisée, et les réflexions de la chercheur. Les résultats ont révélé que des principes tels que le dialogue, la sensibilité, le respect et l'appréciation de la connaissance, la perception et la compréhension de la réalité, et de surmonter les difficultés – d'une importance majeure pour les répondants – étaient présents dans le programme et la méthodologie qui étaient importants pour les personnes vivant avec le VIH / SIDA de découvrir l'importance de votre corps le monde.

Mots-clés: Éducation populaire. La corporéité. Le corps. le SIDA, Théâtre Populaire.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição das produções que utilizaram as palavras “AIDS” e “corporeidade” em seu assunto como critério de pesquisa, em relação ao total de teses e dissertações que utilizaram as palavras isoladamente – 1987-2010	21
Tabela 02	Distribuição das produções discentes que utilizaram a palavra “corpo” em seus títulos, subtítulos e palavras-chave em relação ao total de dissertações – 1979-2009	23

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Distribuição dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em relação às áreas de conhecimento	24
Esquema 01	Organização cronológica da análise de conteúdo para o estudo	31
Foto 01	Encenação de “Lição de Vida” durante a exposição “ArteVida – uma exposição coletiva”, na UFPB	41
Foto 02	Ensaio aberto para o público do Programa da encenação apresentado na Assembleia Regional da Cáritas, em 2000	42
Foto 03	Apresentação de esquete teatral no Parque Solon Lucena, em Dezembro de 2000	43
Foto 04	Oficina do grupo de teatro	44
Foto 05	Estreia da peça “Palco da Vida”, dia 31 de agosto de 2001, no auditório do Centro Cultural São Francisco	45
Foto 06	Apresentação da peça “Palco da Vida II” na abertura do I Encontro Nordeste II de Teatro na Prevenção ao HIV/AIDS, em João Pessoa, PB	46
Foto 07	Apresentação da peça “Juras e Promessas, na cidade de Solânea, PB	47
Foto 08	O Grupo de Teatro Jacarandá, em 2003	48
Quadro 01	Síntese das características dos sujeitos entrevistados na pesquisa	90

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABIA	Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
ALCA	Área de livre comércio das Américas
ALIA	Associação Londrinense Interdisciplinar de Aids
ASA	Ação Social Arquidiocesana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNNB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EQUIP	Escola de Formação Quilombo dos Palmares
GAAMT	Grupo de Apoio e Adesão a Medicamentos e Tratamentos de HIV/Aids
GAMP	Grupo de Amigos do Meio Popular
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção da Aids
HIV	Human Immunodeficiency Virus (Vírus da Imunodeficiência Humana)
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFS	Instituto Federal de Sergipe
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MCP	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PACs	Projetos Alternativos Comunitários
PELA VIDDA	Grupo Pela Valorização, Integração e Dignidade do Doente de Aids
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
PN DST/AIDS	Programa Nacional de DST e Aids do Ministério da Saúde
PVHA	Pessoa que vivem com HIV e/ou Aids

RNP+/JP	Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/Aids - Núcleo João Pessoa
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UPF	Universidade de Passo Fundo
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A experiência como base de construção do tema	15
Justificando a escolha do objeto	20
Os movimentos metodológicos que dão corpo ao estudo	26
PARTE I – O DITO/ESCRITO SOBRE O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	34
1.1 O jeito Cáritas de ser	35
1.2 O Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS	38
1.3 Quando o invisível ganha visibilidade	40
1.3.1 O grupo de Teatro Jacarandá: uma sistematização da experiência	40
1.3.2 A visibilidade dos sujeitos da pesquisa	49
PARTE II – CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	53
2.1 Aspectos conceituais	54
2.2 Olhares sobre o corpo na Educação	59
2.3 O Corpo evidenciado na ação educativa do teatro	64
2.4 A Educação Popular como possibilidade de libertação do corpo	67
PARTE III – AIDS: HISTÓRIA DA DOENÇA, HISTÓRIA DAS PESSOAS	72
3.1 Reflexões acerca da AIDS	73
3.2 AIDS e movimentos sociais	81
3.3 AIDS e Educação Popular	85
PARTE IV - DIÁLOGOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA	89
4.1 O processo de criação teatro	92
4.2 A dimensão educativa do teatro	96
4.3 A percepção sobre a corporeidade	101
CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	119
ANEXOS	127

*Ainda bem que o que eu vou escrever
já deve estar na certa de algum modo
escrito em mim.*

Clarisse Lispector, A Hora da Estrela

INTRODUÇÃO

A experiência como base de construção do tema

Sexta-feira, 26 de novembro de 2004, salão de evento do SESC-Centro, João Pessoa, PB, anúncio do resultado do XV Festival de Teatro Comunitário para entrega dos prêmios das 13 categorias. Era a primeira apresentação em público do Grupo de Teatro Jacarandá concorrendo a alguma premiação. Depois de tantas apresentações ou intervenções de teatro levando informação sobre DST/HIV/AIDS como estratégia de prevenção, seja em praças, escolas, ginásios, assentamentos e nos mais variados espaços públicos, a equipe de educadores/as da Casa de Convivência PositHIVa tinha plena confiança no grupo, ou melhor, orgulho de todo o processo vivido por eles; desde as primeiros esquetes¹ que eles apresentaram – e ainda não se identificavam como grupo de teatro – com o receio de mostrar o rosto e de verbalizar. Para alegria das pessoas que contribuíram no processo, o grupo conquistou os prêmios de 05 categorias: melhor ator, melhor espetáculo, melhor dramaturgia, melhor figurino e melhor ator coadjuvante. Este momento foi marcado pelo orgulho e a alegria estampada no rosto de cada um dos que integravam o grupo.

Fazendo referência a esse momento, iniciamos a escrita de uma experiência compartilhada e aprendida na convivência com as pessoas que vivem com HIV/AIDS – PVHA² – do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, ação da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba, com sede na Cúria Metropolitana de João Pessoa, PB. Destaca-se especialmente a experiência das oficinas, de caráter terapêutico e criativo, que em 1999, de maneira espontânea e despretensiosa, foi tomando uma dimensão mais ampla no Programa até se tornar oficinas teatrais que culminaram com a formação de um grupo de teatro. Neste processo, o aprendizado se dava na experimentação e na convivência em grupo, de forma que eram identificados elementos metodológicos que coadunavam com os princípios da Educação Popular.

Os desejos que movem o autor desta pesquisa têm relação direta com sua trajetória de vida e a perspectiva, enquanto sujeito social, de atuar num mundo de contradições, mas também de belezas e descobertas. Eles são compartilhados com os companheiros e companheiras de caminhada do Programa, sejam os educadores e educadoras populares, sejam as PVHA que participaram, em algum momento, do processo de formação do grupo de teatro. Sendo assim, afirmamos aqui que os sujeitos envolvidos na realização deste trabalho acadêmico – as PVHA - são construtores da sua própria história e da história da AIDS na

¹ Pequena cena cômica em teatro ou tevê; cena improvisada.

² A partir de agora, nos referimos às PVHA para falar de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS.

Paraíba, e que nos motivam a contribuir na recuperação da experiência que envolvia essas pessoas cuja construção vai enfatizar a dimensão educativa vivenciada por elas.

Tomando como ponto de partida a perspectiva de que a Educação Popular contribui para a construção de uma corporeidade transformadora, através das ações desenvolvidas com e para as PVHA que se encontram excluídas do convívio social ou limitadas de agir em alguma dimensão de sua vida, como no trabalho, nos relacionamentos interpessoais e na família, buscamos, na experiência desenvolvida pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS – em especial a ação do teatro - os fatores encontrados no processo educativo que possibilitaram o empoderamento desta corporeidade.

A experiência sistematizada são as oficinas e as atividades, de caráter formativo, terapêuticas, criativas e corporais, realizadas pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba, num espaço chamado Casa de Convivência PositHIVa, entre os anos de 1999 e 2004, que culminaram com a realização de ações de prevenção utilizando a linguagem teatral protagonizada pelas PVHA e a criação de um grupo de teatro.

A escolha por este recorte temporal deu-se por causa das primeiras iniciativas de criação teatral que aconteceram em 1999 e que ao longo dos anos foram evoluindo para uma ação sistemática, e 2004 foi a referência do ano em que o Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS foi extinto³, tendo a apresentação no XV Festival de Teatro Comunitário do SESC como uma das últimas apresentações enquanto Cáritas Arquidiocesana da Paraíba. O Grupo teatral permaneceu com sua ação por mais alguns anos ligado a uma ONG, o Centro de Cidadania, Ação e Interação Solidária (CAIS).

Uma das atividades desenvolvidas pelo Programa era chamada “Tarde PositHIVa” que acontecia 01(uma) vez por semana com a participação espontânea - não era um grupo fechado - das PVHA e tinha o propósito de trabalhar as relações interpessoais, a melhoria da autoestima e a criatividade das mesmas. A “Tarde PositHIVa” era um momento formativo em que as PVHA desenvolviam seu potencial criativo com atividades que trabalhavam as habilidades manuais, intelectuais e corporais, além de acrescentar discussões de temas relacionados diretamente à doença, como prevenção, preconceito, solidariedade, dentre outros.

³ Mudanças na estrutura organizacional e política da Igreja Católica, na Arquidiocese da Paraíba, no ano de 2004, dada pela nomeação do arcebispo Dom Aldo Pagotto, em substituição a Dom Marcelo Pinto Carvalheira, extinguiu a Cáritas Arquidiocesana da Paraíba, permanecendo com alguns Programas já existentes no Estado sob a responsabilidade do Regional Nordeste II da Cáritas Brasileira, com sede em Recife, PE e um escritório em João Pessoa, PB.

No trabalho mais voltado para o corpo, havia o estímulo ao exercício do livre movimento para expressar sentimentos que emergiam do convívio coletivo. Foi nesse processo que surgiu a primeira proposta de um esquete teatral ao qual foi dado o título de “Lição de Vida”, para ser apresentada no encerramento da exposição “ArteVida – uma exposição coletiva” no hall da reitoria da UFPB, em 1999. A experiência inicial deixou entusiasmados muitos dos que participaram, tanto que decidiram montar outros esquetes para apresentar em outros momentos pontuais.

Na medida em que as apresentações dos esquetes aconteciam, as oficinas se voltavam mais para o trabalho de criação e de reflexão do que era apresentado. Isso passou a ter uma regularidade nas oficinas, fazendo com que fossem reservados dias definidos para o desenvolvimento das atividades com este fim e dias para “Tarde PositHIVa”.

O foco destas atividades, de caráter criativo e corporal, estava na melhoria da autoestima das PVHA. As apresentações não tinham, inicialmente, um rigor estético, porém havia uma preocupação no conteúdo repassado pelo fato de expressar questões que as PVHA apresentavam nas discussões em grupo. Outra característica importante dos primeiros esquetes era que a verbalização era muito pouca ou quase nenhuma; para isso fazia-se uso de recursos sonoros como gravação das próprias vozes ou utilização de músicas cujas letras tivessem relação com a mensagem pretendida.

Identificamos fases de amadurecimento do grupo verificadas pela evolução dos trabalhos apresentados e desenvolvidos por ele. Em 2000, como forma de dar uma identidade própria ao grupo, foi escolhido o nome de Grupo de Teatro Jacarandá, e a partir daí deixaram de realizar os esquetes para realizarem espetáculos mais elaborados com ensaios regulares, a saber: “Palco da Vida I” (em 2001), “Palco da Vida II” (em 2003) e “Juras e Promessas” (em 2004).

Este breve relato é para situar o leitor ou a leitora a respeito do *lócus* que esta pesquisa se propõe a trabalhar e que será aprofundado e detalhado mais adiante.

É importante ter a clareza do lugar que o pesquisador está falando. Ele se situa na relação vivencial com a experiência proposta, construído a partir de relações objetivas e subjetivas de convivência. Quando se está mergulhado no interior de uma experiência que se transforma em *lócus* de pesquisa, o comprometimento com tema e com o objeto é um fator de grandes desafios no exercício da realização da pesquisa, conforme explicita Fávero:

Trabalhar sobre um tema que tenha feito parte da nossa experiência pessoal pode introduzir alguns desafios em sua análise. Não é difícil limitar-se ao

plano de simples testemunho, ou tender à apologia, seja a uma severa autocrítica que não consegue evitar condicionamentos emocionais. Será possível ver “de fora” aquilo que se viveu “por dentro”? , (2006, p. 12)
[Grifos do autor]

A própria construção do ser epistêmico para questões ligadas à dimensão do humano e de suas implicações sociais, vai se configurando ao longo das experiências vividas que foram acumuladas na trajetória de vida do pesquisador e que dão suporte às escolhas que são feitas, sustentadas nas visões de mundo, de sociedade e de homem. Neste sentido foi utilizada a narrativa na primeira pessoa do singular para relatar fios da linha do tempo. Na sequência, foi utilizada a narrativa na primeira pessoa do plural visto que a construção do que foi escrito aconteceu de forma coletiva, através dos espaços, leituras e pessoas que contribuíram na feitura da dissertação ora apresentada.

Formado em Fisioterapia desde 1998 pela Universidade Federal da Paraíba, tive a preocupação de trabalhar aspectos da vivência corporal no processo saúde-doença com grupos específicos (alcoolistas, idosos, pessoas com problemas reumáticos). Em 2000, conclui a Especialização em Saúde Coletiva, do Centro de Ciências da Saúde, da UFPB, cujo tema de monografia foi “A representação social da prática profissional do fisioterapeuta em comunidades populares de baixa renda”.

Mesmo antes de minha formação acadêmica, tive contribuições e vivências ao longo da minha trajetória de aprendiz que foram e continuam sendo importantes na minha vida profissional e de educador popular. Começo destacando a convivência ativa na adolescência e juventude num grupo de jovens, Grupo e Amigos do Meio Popular (GAMP), na comunidade católica de São Sebastião, que mantinha envolvimento com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), onde residia. Esse grupo era ligado ao movimento da Igreja Católica e pertencia à Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP). A experiência vivida no grupo e na comunidade teve grandes contribuições para o aprendizado do trabalho coletivo em questões de interesse comum a partir da ação reflexiva e dialógica com as pessoas envolvidas nos processos de discussão.

Foi nesta aproximação e identificação com as pastorais sociais da Igreja Católica e o fato de concluir um curso da área de saúde que em 1998 ingressei na Pastoral da Saúde, participando de formações como representante da comunidade. Em 1999 integrei a equipe de Coordenação da Pastoral da Saúde da Arquidiocese da Paraíba, atuando no planejamento de ações, formação de grupos pastorais de saúde em comunidades e organização de momentos formativos com líderes comunitários e profissionais da saúde vinculados à Igreja.

Foi a atuação na Pastoral da Saúde que despertou meu interesse pela temática HIV/AIDS, ao participar de um curso de formação de agentes multiplicadores na prevenção às DST/HIV/AIDS, promovido pela Cáritas Arquidiocesana da Paraíba. O curso era direcionado aos agentes de pastoral da saúde.

A aproximação com as PVHA e o aprofundamento da compreensão da questão da AIDS deu-se quando houve a oportunidade de fazer parte da equipe da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba participando, no período de 1998 a 2004, através do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, com ações de assistência e prevenção junto a pessoas soropositivo⁴ e/ou com AIDS. De 1998 a 2001 desenvolvi um trabalho voluntário no referido Programa e em 2001 fui convidado a integrar a equipe da Cáritas coordenando o projeto “Falando de Prevenção ao HIV/AIDS através do Teatro”, de 2001 a 2004, patrocinado pelo Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde (PN-DST/AIDS)⁵. Nesse tempo acompanhei o referido público, ao ministrar oficinas educativas, coordenar grupos de formações de agentes multiplicadores na prevenção às DST/HIV/AIDS, realizar visitas domiciliares e hospitalares, bem como reuniões, com a finalidade de lhes proporcionar um acompanhamento o mais integral possível com vistas na melhoria da qualidade de vida.

A experiência desenvolvida junto a Cáritas foi uma oportunidade de participar de momentos formativos e de ações com movimentos sociais e organização da sociedade civil com as mais diversas bandeiras de lutas ideológicas, também de perceber-me enquanto educador popular na ação que desenvolvia a partir do curso de Formação de Educadores Populares, realizada pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), e, principalmente, de me reafirmar enquanto militante da causa da AIDS nas lutas junto com o Fórum ONGs/AIDS da Paraíba e no fortalecimento de uma articulação estadual de grupos de teatro que trabalham com a temática DST/HIV/AIDS. A inserção e o comprometimento com esses espaços de luta exerceram uma influência importante na minha formação como sujeito político.

Em 2004, com a extinção da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba num contexto de mudança administrativa na Arquidiocese da Paraíba, foi criado o Centro de Cidadania, Ação e Interação Solidária (Cais), organização não governamental que desenvolve ações voltadas

⁴ Ser soropositivo, no caso da AIDS, significa ter os anticorpos do HIV no sangue, o que indica que a pessoa está infectada pelo vírus, porém, não necessariamente que esteja com a doença.

⁵ Atualmente é utilizada a designação de Departamento Nacional de DST/AIDS e Hepatites Virais por mudanças internas na estrutura do Ministério da Saúde. Permaneceremos utilizando a sigla PN-DST/AIDS quando nos referirmos aos fatos e acontecimentos correspondentes aos anos em que ainda era utilizado o nome de Programa.

para a população em vulnerabilidade social, especialmente às pessoas que vivem e convivem com HIV/AIDS. Essa ONG trabalha com base em duas linhas que são Saúde e Economia Solidária. Entre 2005 e 2006, coordenei nesta instituição o projeto “Ação PositHIVa”, também patrocinado pelo PN-DST/AIDS. Desenvolvi um trabalho mais direcionado à abordagem corporal, com oficinas vivenciais, direcionado às PVHA que possibilitassem maior autoconhecimento e melhor compreensão sobre as transformações no corpo e na mente das mesmas.

Nessa convivência surgiram inquietações, a partir da riqueza que o momento propiciava e para as quais, à primeira vista, eu não conseguia encontrar respostas, como por exemplo, a existência de fatores externos ao ser humano que tinham uma relação direta na possibilidade de uma vivência corporal despreocupada pelo fato de estar com uma doença incurável e estigmatizante.

Ao vislumbrar novas possibilidades e perspectivas de estudos sobre o corpo em PVHA, numa perspectiva emancipatória, procurei ingressar no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), a fim de me qualificar e estabelecer uma proximidade no campo da saúde e da educação popular nos espaços não formais dos movimentos sociais. Acredito, assim, na pertinência desta temática no campo da pesquisa em Educação Popular.

Justificando a escolha do objeto

Todo pesquisador tem um tema que o inquieta e que alimenta a sua busca, a sua pesquisa. A esse tema o pesquisador se dedica em algumas perspectivas não somente por motivações pessoais, mas também pelo seu compromisso com a sociedade.

A sociedade contemporânea vive uma crise de paradigmas que orienta a política, a economia, as ciências sociais, abrindo possibilidades para novas formas de pensar e agir. O paradigma emergente traz uma nova concepção científica de perceber o indivíduo e suas relações, dando importância não apenas ao conhecimento, mas a toda ação humana, a relação tempo e espaço, ou seja, o ato do conhecimento, o envolvimento dos sujeitos, as mudanças em curso.

Neste cenário observamos que a AIDS tem sofrido transformações profundas ao longo dos anos, desde a forma como tem sido abordada pela comunidade científica, passando pelas mudanças na sua configuração epidemiológica como da própria característica orgânica das pessoas infectadas; mesmo assim, as situações de exclusão ainda são muito evidentes.

A AIDS traz junto com a contemporaneidade muitos desafios para o campo da pesquisa. Um deles é incorporar a diversidade como eixo de ação, com foco no ser humano, a partir da relação que seu corpo estabelece com a sociedade, tendo a diferença e a heterogeneidade como aspectos mais enriquecedores que ameaçadores.

A discussão em torno das temáticas AIDS e corporeidade tem sido utilizada exaustivamente nos trabalhos científicos da academia. Isso pode ser verificado na pesquisa realizada no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) onde se encontram 2.950 produções sobre AIDS e 3.732 sobre corporeidade, entre os anos de 1987 e 2010. Supomos que a quantidade considerável de produções deve-se ao fato das duas temáticas serem pesquisadas em diversas áreas de conhecimento, além da possibilidade de serem abordadas em variadas concepções de estudo.

Quando nos critérios para pesquisa no banco de dados da CAPES os assuntos foram as palavras “AIDS” e “corporeidade” de forma conjugada, para o mesmo período supracitado, observamos que há uma redução dos trabalhos científicos para 25 teses e dissertações, sendo considerado incipiente (0,37%) esta quantidade em relação ao total da soma das produções com as palavras acima se utilizadas de forma isolada, conforme se observa na Tabela 01.

Tabela 01 - Distribuição das produções que utilizaram as palavras “AIDS” e “corporeidade” em seu assunto como critério de pesquisa, em relação ao total de teses e dissertações que utilizaram as palavras isoladamente – 1987-2010

Período	Total de teses e dissertações que utilizaram as palavras “AIDS” e “corporeidade” isoladas	Total de teses e dissertações que utilizaram as palavras “AIDS” e “corporeidade” conjugadas
1987 a 2010	6.682	25 (0,37%)

Fonte: Banco de teses da CAPES, site <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Ao acrescentar a palavra “educação” como assunto de critério de pesquisa encontramos somente 10 produções. Fazendo um levantamento mais detalhado, com as informações referentes ao resumo, palavras-chaves e áreas de conhecimento, constatamos que dos 10 trabalhos científicos encontrados apenas 05 merecem destaque ao apresentarem uma das três temáticas – AIDS, corporeidade e educação – e as áreas de conhecimento terem relação direta com o campo da educação⁶.

⁶ Três dissertações apresentaram como área de conhecimento Educação Física, Interdisciplinar e Psicologia Educacional, do ensino e da aprendizagem.

Com base nos resumos destas 05 produções acadêmicas observamos que duas delas merecem destaque. A primeira é a tese de Franco (2010), com o título de “A face pobre da AIDS”, que analisa a disseminação do HIV sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, fazendo um relacionamento – explícito – da corporeidade com a tomada de consciência política e de mobilização por melhores condições de saúde para vidas em experiências corporais de adoecimento. A outra é a dissertação de Rusche (1997), sob o título “Teatro, Gesto e Atividade: investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários”, que estuda a vivência corporal pelo trabalho com as atitudes no teatro, analisando-a a partir dos gestos, buscando a contribuição da educação popular, em Paulo Freire, para pensar o processo educativo voltado para a transformação dessas atitudes.

Levando em consideração as produções locais do PPGE/UFPB acumuladas ao longo de 30 anos com ampla produção resultante de defesas de dissertações e teses, de artigos e livros publicados, produtos de pesquisas dos docentes e discentes e demais produções acadêmicas socializadas em sua revista semestral – *Temas em Educação* -, observamos que nas produções de dissertação somente em 03 (três) foram encontradas referências ao corpo. Tal afirmação respalda-se nos resultados do mapeamento realizado no livro *Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007) compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade*⁷ e nos dados do site do Programa⁸, demonstrando uma produção de aproximadamente 447 dissertações.

O livro é estruturado em três blocos: Pesquisa discente com dissertações aprovadas no período de 1979 a 2007 e teses aprovadas nos anos de 2006 e 2007; Pesquisa docente com publicação de artigos, livros e capítulos de livros; e *Temas em Educação* com apresentação dos sumários da revista *Temas em Educação* de 1991 a 2006 (v. 1 - 15). Na parte Pesquisa discente, consta o nome do autor (a), o título da obra, o orientador e um resumo com as palavras-chave das dissertações defendidas de 1979 a 2007.

Inicialmente foi feita a seleção dos resumos que apresentavam no seu título e subtítulo ou nas palavras-chave a palavra “corpo”, o que corresponde à configuração na Tabela 02 a seguir:

⁷ Livro organizado por 03 professores doutores do quadro docente (RODRIGUES, Janine Marta C.; VIRGÍNIO, Maria Helena da S.; MELO NETO, José Francisco de) e pela secretária executiva do PPGE (FARIAS, Rosilene M. de), 2007.

⁸ O site <http://www.ce.ufpb.br/ppge/> apresenta informações com as produções dos anos de 2004 a 2009.

Tabela 02 - Distribuição das produções discentes que utilizaram a palavra “corpo” em seus títulos, subtítulos e palavras-chave em relação ao total de dissertações – 1979-2009

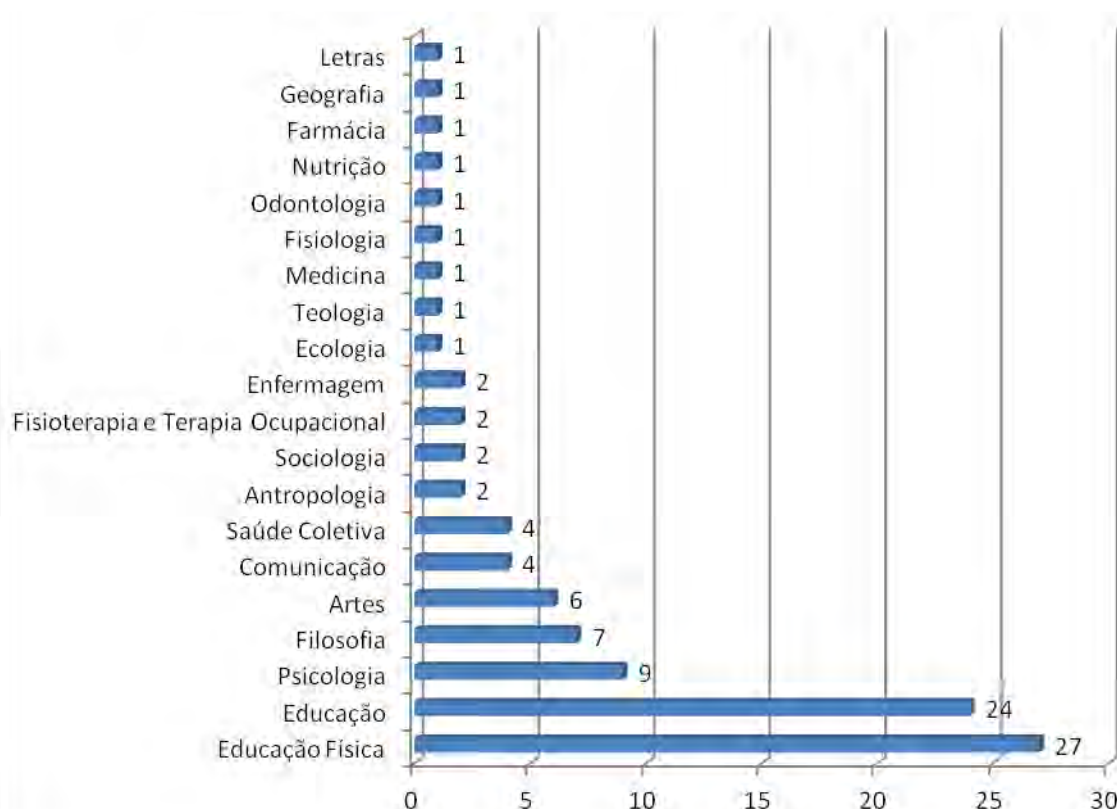
Período	Total de dissertações defendidas no PPGE	Total de dissertações com a palavra “corpo”
1979 a 2009	447	03 (0,67 %)

Fonte: Livro “Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007) e site <http://www.ce.ufpb.br/ppge/>

É possível analisar que existe uma produção incipiente (0,67 %) ao se tratar o tema corpo. Das três dissertações, 01 (uma) pertencia à área de concentração em Educação Popular e 02 (duas) à área Comunicação e Cultura. Pelos resumos lidos observamos a forma diferenciada com que o corpo é tratado como objeto de estudo ou de reflexão. A dissertação de Gomes (2006), com o título “O corpo na representação social das mulheres da comunidade Boa Esperança”, traz uma concepção do corpo como produto da vida social; a dissertação de Freitas (2003), intitulada “Futebol feminino: análise dos discursos dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre as escolas públicas de João Pessoa/PB”, trata da influência da cultura do corpo na construção dos papéis de homem e mulher, e, por fim, a dissertação de Maia (2004), sob o título “Das tecnologias que agem sobre os corpos: as relações de poder nas Instituições educativas modernas”, aborda as relações existentes que as tecnologias do poder exercem sobre algumas pessoas e que utilizam para imprimir controle sobre os seus corpos.

Fazendo um levantamento no banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foram encontrados 98 grupos de pesquisa cadastrados que se dedicam ao estudo da corporeidade, direta ou indiretamente, distribuídos em 20 áreas onde estão as linhas de pesquisa, conforme Gráfico 01:

Gráfico 01 - Distribuição dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em relação às áreas de conhecimento



Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>

Ao nos determos no estudo da corporeidade no âmbito da educação, foram elencados os grupos de pesquisa no CNPq que estudam corporeidade na área da Educação ⁹:

- ALTERITAS: Grupo de estudos e pesquisas sobre diferença, arte e educação - UFSC
- Base de Pesquisa Corporeidade e Educação - BACOR - UFRN
- Corporeidade e Educação - UFU
- Corporeidade e Educação - UPF
- Corporeidade e Ludicidade - UFMT
- Corporeidade, Educação e Cultura - UNAMA
- Cultura, Infância e Educação Infantil - UFPEL
- Educação e Interculturalidade - UCDB
- Educação e Sociedade - UNIOESTE
- Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - UFBA

⁹ Maiores detalhes pesquisar em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>

- Educação Intercultural e Movimentos Sociais – UFSC
- Ensino na Saúde - UGF
- Estudos em Educação Física - UNIVATES
- GEAL - Grupo de Estudos Integrados sobre Aquisição da Linguagem - UNIR
- Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social (GELFOPIS) - IFRN
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e formação de professores – UEPG
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM - UNIR
- Grupo de Pesquisa da Corporeidade e Lazer - GPCOLAZER - IFS
- Grupo de Pesquisas Sobre Educação e Análise e Discurso - UFRGS
- Laboratório de Estudos e Pesquisas Diálogos e Saberes Cotidianos – UFRRJ
- Laboratório de Ideias, Criatividade e Arte - USP
- Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens - NECCEL - UFSJ
- Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - UFSC
- Vivencer - UPF

Alguns desses grupos de pesquisa enfocam o estudo sobre corporeidade de modo diferenciado; no entanto, destacamos o grupo Educação Intercultural e Movimentos Sociais, da Universidade Federal de Santa Catarina, que atualmente está com o projeto de pesquisa que visa à elaboração de subsídios teórico-epistemológicos e didático-pedagógicos para a educação intercultural, focalizando a temática da desconstrução da colonialidade nas dimensões do saber, poder, ser e viver.

Considerando a polissemia das tendências teóricas que aparecem nas pesquisas sobre corporeidade, nas variadas áreas de conhecimento, torna-se esta pesquisa importante para o campo da Educação ao trazer este tema como objeto de investigação, a partir de uma perspectiva de corpo socialmente construído sob a influência de uma lógica de dominação, abordagem pouco utilizada nos grupos, teses e dissertações pesquisadas.

A constatação da pouca produção mostra a relevância do estudo que envolve corporeidade e AIDS para o campo da Educação, sobretudo da Educação Popular, pelo fato de estabelecer um diálogo entre teoria e prática a partir do esforço de compreensão e sistematização de uma experiência vivida, trazendo a discussão sobre HIV/AIDS na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo.

Considerando também a noção de “discutibilidade” utilizada por Gurgel (2008), observamos que a proposta do estudo apresenta aspectos de qualidade formal ao tratar de um objeto cujos conceitos já foram pesquisados/discutidos em outras circunstâncias, e, no entanto, contribuem para elaboração de novos conceitos que colaboram para aumentar a compreensão de algo, dentro do campo de estudo, próximo do cotidiano de uma realidade particular, que é a corporeidade das PVHA. Quanto ao aspecto da qualidade política, a proposta tem a pretensão de fazer com que os conteúdos tratados estejam relacionados entre si, num contínuo diálogo entre teoria e prática, o que permite a aproximação da prática científica com o cotidiano da experiência, pensando a ciência, a realidade e sua relação. Os argumentos acima dão a qualidade formal e política da proposta de estudo.

Além dos argumentos relatados, a escolha da corporeidade das PVHA como objeto de investigação deu-se, principalmente, pela intencionalidade de se aproximar de algo com que o pesquisador já tenha uma relação direta, pois esta jamais se desvincula da relação existencial que ele enquanto indivíduo concreto estabelece com o objeto por ele eleito.

Os movimentos metodológicos que dão corpo ao estudo

No processo vivenciado nesta experiência com as PVHA buscamos ferramentas para ampliar o olhar sobre a ressignificação de uma corporeidade que permita sair da condição de invisibilidade para uma reconstrução da autonomia do sujeito, tendo a Educação Popular como pano de fundo neste processo. Para isto, partimos da seguinte questão:

A partir da recuperação do processo vivido na atividade de criação teatral com pessoas vivendo com HIV/AIDS e da sistematização desta experiência, como se deu a contribuição da educação popular para a apropriação de uma corporeidade transformadora?

O estudo tem como objetivo geral analisar as atividades de um grupo de teatro popular na prevenção às DST/HIV/AIDS desenvolvidas pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba, na perspectiva de compreender a sua contribuição educativa para a apropriação de uma corporeidade emancipatória das PVHA.

Visando alcançar o objetivo da pesquisa, procuramos descrever as atividades educativas do teatro desenvolvidas pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS e analisar o processo de construção das atividades de criação teatral como um

aspecto metodológico. Buscamos, também, identificar a dimensão educativa das atividades de criação teatral para a ressignificação da corporeidade das PVHA.

Para estudo do tema em questão foi utilizada a pesquisa descritivo-analítica, explorando aspectos teórico-metodológicos de natureza qualitativa. Para Martins; Bicudo (1989), a pesquisa qualitativa possibilita não só buscar os fatos em si, mas, principalmente, os significados desses fatos para os sujeitos. Em consonância com essa afirmação, ao discorrer sobre esse tipo de pesquisa Richardson; Peres (1985, p. 38) argumentam que “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Baseando-se na hipótese de que os processos educativos identificados na ação do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, referentes às atividades formativas, terapêuticas e de criação teatral, contribuíram para a apropriação de uma corporeidade que permitisse que as PVHA saíssem da condição de invisibilidade e agissem em alguma dimensão da sua vida; é que nos objetivos já elencados e na busca de respostas à questão formulada permitiram a realização dos seguintes movimentos teórico-metodológicos:

1º. movimento – A busca do processo vivenciado nas oficinas de teatro, através da sistematização da experiência, utilizando a pesquisa documental e os relatos de pessoas que participaram deste processo, na condição de educadoras.

2º. movimento – O aprofundamento em torno da teoria acumulada relacionada aos temas que fazem correlação com o objeto de estudo, utilizando-se da pesquisa de fontes bibliográficas em livros, teses, dissertações, manuais e artigos científicos.

3º. movimento – O mergulho na pesquisa empírica em si, que consta de 05 (cinco) entrevistas semiestruturadas com PVHA.

4º. movimento – A organização e análise dos dados a partir do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1988), e das contribuições da interpretação crítica da sistematização da experiência.

No *movimento* inicial a *experiência do processo vivenciado junto às PVHA* foi resgatada pela sua sistematização a partir do registro das falas de um educador e de uma educadora do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS que participaram das atividades formativas do teatro desde sua formação. O resgate deste processo levou à condução de uma reflexão teórica a partir dos conhecimentos surgidos de uma prática social concreta. Sobre isso Holliday afirma que

ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada *o que já sabem* sobre sua experiência, descobrem *o que ainda não sabem* sobre ela, mas também revela-se *o que “ainda não sabiam que já sabiam* (HOLLIDAY, 1996, p. 30).[Grifos do autor]

Também foi utilizada a pesquisa documental para sistematização da experiência através do registro fotográfico e das informações pertinentes ao estudo nos relatórios técnicos correspondentes aos anos de 1999 a 2004. Os relatórios técnicos eram feitos anualmente pela Cáritas e continham a descrição de todas as ações desenvolvidas e seus impactos.

Machado (2008, p. 3) enfatiza que a sistematização de experiência é “um método que se funda em uma epistemologia dialética, e diz respeito a uma reflexão crítica sobre o fazer em educação popular, com ênfase na conceitualização e no processo produtor de conhecimento”, tendo em vista que a partir do ordenamento e da reconstrução da experiência, acontece a descoberta e a explicitação da lógica do processo vivido e os fatores que intervieram no dito processo (HOLLIDAY, 1996).

Sendo assim, na memória recuperada e recriada, observamos que a pesquisa comporta alguns elementos do método dialético quando toma como ponto de partida a realidade das PVHA e dos/as educadores/as envolvidos/as, e todo processo histórico e econômico que contextualiza o período estudado. Como afirma Gurgel (2006, p. 17),

[...] a concepção de método está estreitamente relacionada à concepção de realidade. Não é a concepção de ciência quem determina a concepção de método, e sim a concepção de realidade. É a concepção de realidade que temos quem determina a concepção de realidade que utilizamos.

Neste sentido, é a noção de realidade que determina o tipo de método com o qual a pesquisa foi desenvolvida.

Sob a influência de uma concepção de pesquisa que situa a experiência como uma possibilidade de construção do conhecimento, o pesquisador será desafiado, nesse exercício de pesquisa, a pensar a relação da teoria com a experiência, que não era apenas dos outros, mas também ele fazia parte, impregnado de tantas memórias, sentimentos, aprendizados e expectativas que marcaram o percurso dessa experiência.

No segundo *movimento* buscamos o *aprofundamento dos temas centrais da dissertação* obtidas através de referência bibliográficas e pesquisa digital (internet), cuja leitura e interpretações foram sendo definidas no desenvolvimento do processo de pesquisa. Sobre corporeidade tivemos as contribuições dadas por David Le Breton (2007, 2011), além de associar a temática com leitura de outros autores como Enrique Dussel (1977, 2012) e

Alfredo Bosi (2010). A discussão sobre AIDS teve as importantes contribuições de Richard Parker (1994, 2000) e publicações produzidos por organizações da sociedade civil de destaque no cenário brasileiro como Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS (ALIA) e SOMOS - Comunicação, Saúde e Sexualidade; agregamos a estes alguns artigos de revistas científicas, além de teses e dissertações. Para seleção da ampla bibliografia sobre educação popular optamos pelas contribuições dos autores: Paulo Freire (1978, 1992, 1997, 1999), Oscar Jara Holliday (1996) e Luiz Gonzaga Gonçalves (2010), além de artigos, teses, dissertações e revistas em torno da temática.

Para o *movimento da pesquisa empírica*, utilizamos a entrevista com perguntas semi-estruturadas aplicada em forma de diálogo social. Foi utilizado como instrumento, um roteiro para as entrevistas e histórias de vida das PVHA a partir do momento em que souberam da soropositividade ao HIV, conforme Apêndice A.

Tanto as entrevistas como as histórias de vida foram registradas por meio de gravação eletrônica sendo que antes de iniciá-las foram mostradas 10 (dez) fotografias dos processos vividos nas oficinas, selecionadas de acordo com os diferentes momentos formativos existentes durante os anos de 1999 a 2004. Loizos¹⁰ (2004) *apud* Santos (2009) evidencia que, ao realizar uma entrevista, as fotografias devem estar preparadas antecipadamente para desencadear lembranças nas pessoas entrevistadas. As fotografias foram utilizadas como um recurso complementar de captação, estímulo e reforço da memória, não tendo sido utilizadas como fonte de análise; no entanto, as mesmas foram apresentadas na sistematização da experiência do teatro. Através das fotografias as PVHA foram encorajadas a manusear registros que fizeram parte de suas vidas e a falar de suas experiências.

As entrevistas foram realizadas com 05 (cinco) PVHA que participaram da experiência de criação teatral, procurando distribuí-las em períodos diversificados da experiência, de acordo com o recorte temporal definido.

Considerando a entrevista como um processo dialógico que não trata apenas de uma conversa e sim de relação programada atenta às gravações, ela se apresentou como uma “arena de conflitos e contradições” (MINAYO¹¹, 1996, *apud* SZYMANSKI, 2010, p. 11), cuja interação entrevistador/entrevistado influenciou na qualidade da informação que aparece; buscamos nesta relação humana uma situação “em que estão em jogo as percepções do outro e

¹⁰ LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias com documentos de pesquisa. In: _____ BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 137-155.

¹¹ MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (SZYMANSKI, 2010, p.12).

Nessa relação existiu uma intencionalidade de ambas as partes. Para o pesquisador, além da busca de informações, existiu pretensão de criar uma situação de confiabilidade para que o/a entrevistado/a se abrisse e trouxesse dados relevantes para o estudo. Por outro lado, o/a entrevistado/a demonstrou sua intencionalidade ao concordar em colaborar na pesquisa e ser consciente de que ele é dono de um conhecimento importante para o outro.

É importante destacar que os/as colaboradores/as desta pesquisa foram minuciosamente esclarecidos/as quanto aos objetivos deste estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todos/as, e a importância de cada um/uma para a feitura deste trabalho, durante todo o processo das entrevistas, antes durante e depois delas (Ver Apêndice B).

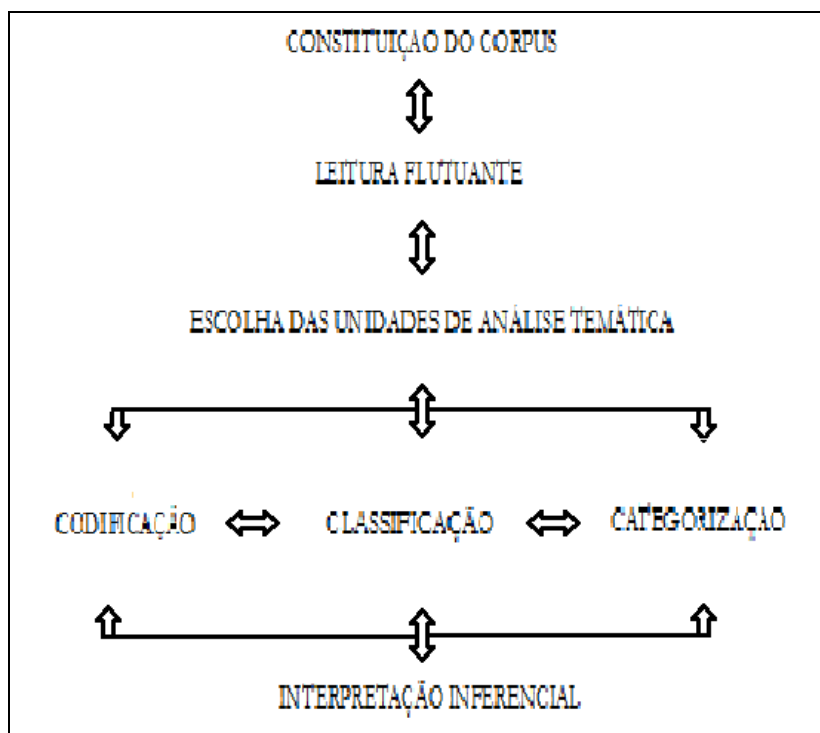
O anonimato das pessoas entrevistadas foi preservado por questões éticas de pesquisa e principalmente por causa da condição sorológica e estigma social.

No último *movimento os dados* coletados a partir das informações garimpadas nas entrevistas com as PVHA foram organizados, confrontados e analisados através da análise de conteúdo. Para Bardin (1988, p. 42) a análise de conteúdo aparece como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo é um método que apreende as comunicações orais e escritas, cuja ação apresenta-se em um contexto de palavras, as quais receberão um tratamento científico. Neste sentido, ela se mostrou coerente com os objetivos do presente estudo, principalmente por enfatizar a análise mais qualitativa que valoriza a novidade, o interesse, o tema e aspectos que permanecem na esfera do subjetivo.

Baseado no que Bardin (1998) propõe e considerando o Esquema 01 a seguir, apresentado por Costa (2000), a análise de conteúdo deste estudo foi organizada da seguinte forma:

Esquema 01 - Organização cronológica da análise de conteúdo para o estudo



Fonte: Adaptado de COSTA (2000).

- Constituição do *corpus* – Corresponde às 05 (cinco) entrevistas com as PVHA para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Durante a transcrição das falas primamos pela fidelidade da narrativa, evitando ao máximo qualquer interferência pessoal desnecessária.

- A leitura “flutuante” – consiste em estabelecer contato com as entrevistas e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Segundo Bardin (1988, p. 96), “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

- Escolha das unidades de análise – com a leitura flutuante das entrevistas, buscamos selecionar as unidades de análise: unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é a primeira unidade - e a mais estreita também – correspondente ao tema ou fragmento de texto que se toma por indicativo de uma característica. A unidade de contexto trata-se de segmento mais amplo de conteúdo, ao qual se refere quando se deseja compreender a unidade de registro, e corresponde aos fragmentos da entrevista que implicam um juízo humano. Ao agrupar os fragmentos da entrevista na unidade de contexto, estas não foram mais identificadas individualmente, passando a ser considerados os fragmentos das falas coletivas dos entrevistados, conforme mostrado no Apêndice C.

Até esta etapa a pesquisa estava na fase de pré-análise, ou seja, a fase de organização propriamente dita.

- Codificação, classificação e categorização – corresponde a fase de análise propriamente dita onde foi feito a exploração sistemática das entrevistas. Esta fase consistiu de operações de codificação e classificação das unidades de análise a partir de características comuns ou aproximadas que tomaram por indicativo de uma característica, cujo núcleo de sentido evidenciou as subcategorias e as categorias em função do objetivo perseguido, e que consideraram as seguintes qualidades para sua escolha:

as categorias devem ser exaustivas (percorrer todo o conjunto do texto), exclusivas (os mesmos elementos não podem pertencer a diversas categorias), objetivas (características claras, de modo a permitir seu uso por diferentes analistas em um mesmo texto) e pertinentes (em relação aos objetivos perseguidos e ao conteúdo tratado). (FREITAS; CUNHA JR; MOSCAROLA, 1997, p. 100).

Tendo em vista que a escolha das categorias é o procedimento essencial da análise de conteúdo e que elas fazem a ligação entre os objetivos de pesquisa e os seus resultados, foram definidas três categorias de análise do estudo: **O processo de criação teatral, a dimensão educativa do teatro e a percepção sobre a corporeidade.**

- Interpretação inferencial – nesta etapa foram propostas inferências e interpretações a propósito dos objetivos do trabalho, considerando os dados analisados e os subsídios da sistematização de experiência que enriqueceram a análise.

Os movimentos teórico-metodológicos que deram a estrutura desta dissertação, cujo tema, Educação Popular e Corporeidade: um estudo na perspectiva das pessoas que vivem com HIV/AIDS, foram distribuídos em 04 (quatro) partes:

Na **Introdução** apresentamos alguns elementos da experiência do pesquisador que levaram à construção do tema proposto da dissertação, bem como trouxemos alguns dados levantados em fontes como CAPES, CNPq e produções do PPGE que justificaram a escolha da corporeidade no campo da Educação. Além disso, apresentamos a metodologia utilizada no estudo.

Na primeira parte tratamos do **Dito/escrito sobre o lócus e os sujeitos da pesquisa**, através dos registros fotográficos e documentais da instituição e dos relatos de educadores que fizeram parte da equipe do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS e contribuíram na ação do teatro. Será iniciado pela compreensão da instituição Cáritas na Igreja Católica e sua atuação na Arquidiocese da Paraíba até se chegar à

sistematização do Programa, cujas ações estão voltadas para estes sujeitos em vulnerabilidade social, dando destaque à experiência do teatro como possibilidade de dar visibilidade aos mesmos. Serão também desvelados os relatos da história de vida dos sujeitos entrevistados e colaboradores da pesquisa.

Na segunda parte, intitulada **Corporeidade e educação**, apresentamos as informações conceituais para compreender as várias concepções existentes sobre corporeidade. Discutimos como o corpo está concebido no âmbito da educação e da ação educativa do teatro popular e, também, como aconteceu o diálogo desta concepção com os princípios da educação popular para libertação da corporeidade.

Na terceira parte, intitulada **AIDS: história da doença, história das pessoas**, discutimos sobre as condições sociais, econômicas e políticas em que a AIDS surgiu no Brasil, permeadas por situações adversas que geraram desencantamentos, atos discriminatórios e preconceituosos, mas que também contribuíram para a organização dos movimentos da sociedade civil de luta contra a AIDS. Ainda serão apresentadas algumas reflexões da contribuição da Educação Popular no contexto da AIDS no Brasil.

Na quarta parte apresentamos os **Diálogos a partir da experiência vivida**, considerando a questão norteadora e os objetivos pertinentes à pesquisa, os diálogos revelaram o processo de criação teatral desenvolvido no Programa, a dimensão educativa do teatro na perspectiva da Educação Popular e a percepção sobre a corporeidade existente na experiência.

E, por fim, serão tecidas algumas considerações acerca da corporeidade em Educação Popular a partir dos achados da pesquisa, o que foi possível revelar, os entendimentos e as interpretações a respeito do que ela aponta. Pela certeza da incompletude do debate, as considerações não terão a pretensão de serem conclusivas.

[...]

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.*

*Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

Carlos Drummond de Andrade, Memória.

Parte I

O DITO / ESCRITO SOBRE O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

1.1 O jeito Cáritas de ser

A Cáritas é uma instância oficial da Igreja Católica Romana, de caráter internacional, voltada para a promoção da sua ação social, presente em mais de duzentos países. Ela é regida pela doutrina social da Igreja e orienta a sua ação de acordo com os imperativos da solidariedade, dando resposta às situações mais graves de pobreza, exclusão social e situações de emergência em resultado de catástrofes naturais ou calamidade pública (CÁRITAS BRASILEIRA, 2005).

No Brasil, a Cáritas foi criada em 1956 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e está vinculada “a Comissão Episcopal Pastoral para os Serviços da Caridade, da Justiça e da Paz. Ela é, também, uma entidade de assistência social de utilidade pública federal” (ANDRADE, 2010, p. 100). Segundo Andrade (2010), a Cáritas Brasileira foi criada com a incumbência de articular todas as obras sociais católicas e assumir a distribuição dos ‘alimentos para a paz’¹². A ação assistencialista de entrega de donativos permaneceu por muitos anos como a ação principal da Cáritas Brasileira e serviu para expansão e o crescimento da sua estrutura institucional no interior da Igreja e da sociedade brasileira. No entanto, havia a insatisfação de alguns agentes da Cáritas com esse modelo de trabalho social que, junto com as críticas de outros setores progressistas da Igreja Católica e de segmentos da sociedade, favoreceram a criação de departamentos técnicos educacionais, que visavam articular o trabalho de distribuição de alimentos com uma ação educativa.

Em 1974, a Cáritas assume algumas definições durante a realização do seu seminário nacional, o qual se considera como ponto de partida da transição da sua fase assistencial para a fase promocional ao afirmar seus objetivos pastorais e sociais como sendo de educar e promover pessoas, grupos e comunidades mais necessitadas, à luz da doutrina social da Igreja. Segundo Andrade (2010), o eixo central do trabalho social da Cáritas, na fase promocional, encontrava-se nas ações atreladas aos Projetos Alternativos Comunitários (PACs)¹³, num

¹² O Programa de Alimentos para a Paz tinha como um dos maiores críticos o bispo Dom Helder Câmara, que na época era secretário da CNBB, pois os donativos oferecidos pelo governo dos Estados Unidos faziam parte do Programa Aliança para o Progresso, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento da América Latina, mas expressava a polarização no interior da Guerra Fria. Como este Programa era apoiado pela maioria dos bispos, Dom Helder, juntamente com Dom Távora, propõe a criação de uma Cáritas no Brasil, que ficasse encarregada do planejamento, execução e fiscalização dos donativos norte-americanos ao povo brasileiro, através da CNBB, mas apostava na outra atribuição de articular, em plano nacional, todas as obras sociais católicas ou de inspiração católica (ANDRADE, 2010).

¹³ Os PACs têm sua história ligada à busca de alternativas de sobrevivência a partir de atividades produtivas e de consumo na perspectiva de organização de grupos que, solidariamente, perseguem sua autonomia e dignidade e lutam contra a dependência criada pelo assistencialismo (BERTUCCI & SILVA, 2003, p. 13).

momento conjuntural que se evidencia pelos novos marcos da cidadania e da democracia para a construção da participação popular.

Nos anos 1980, os(as) agentes Cáritas começaram a respirar o ambiente da educação popular, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e das Pastorais Sociais e foram renovando a sua metodologia de ação. A nova estratégia exigia um estudo da realidade para melhor compreendê-la. Tais transformações que aconteceram no modelo de trabalho social foram importantes para construção da identidade da Cáritas Brasileira.

As transformações ocorridas na década de 1990, como por exemplo, o processo de democratização da sociedade brasileira e o avanço do neoliberalismo que atinge seu patamar hegemônico, se apresentam como um marco temporal de início de uma nova fase na história do trabalho social da Cáritas, definido como fase da Solidariedade Libertadora, cuja ênfase “vai ser no apoio às diferentes iniciativas de qualificação e articulação popular para intervir nos espaços de mobilização e controle social das políticas públicas” (ANDRADE, 2010, p. 73).

Andrade (2010) destaca que estas três fases (o assistencialismo, o promocional e a solidariedade libertadora) não aconteceram de forma linear, como uma sucessão de fatos, elas devem ser compreendidas dialeticamente, reconhecendo as suas relações mútuas, numa dinâmica de continuidades e rupturas. Sendo assim,

O processo histórico e político de desenvolvimento do trabalho social da Cáritas no Brasil e sua relação com a educação popular como uma pedagogia da participação popular deu-se numa travessia aprendente, permeada por uma série de descompassos, tensões e aprendizados (ANDRADE, 2010, p. 72).

A Cáritas Brasileira constitui-se como uma rede que se articula em três níveis de organização: as Cáritas Diocesanas, os Secretariados Regionais e o Secretariado Nacional (CÁRITAS BRASILEIRA, 2005).

Atualmente a Rede Cáritas Brasileira é composta de 173 entidades membros, que são as Cáritas Arquidiocesanas/Diocesanas ou entidades afins, e 12 Regionais: Ceará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Norte 1 (Amazonas), Norte 2 (Amapá, Pará), Nordeste 2 (Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Paraíba), Nordeste 3 (Bahia, Sergipe) e Espírito Santo e tem atuado na defesa dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável solidário, na perspectiva de políticas públicas. Os Secretariados Regionais são uma espécie de “filiais” da Cáritas Brasileira e constituem, com o Secretariado Nacional, as instâncias executivas da Ação Cáritas.

A Cáritas Arquidiocese da Paraíba foi uma das entidades-membro da Regional Nordeste 2 da Cáritas Brasileira. Ela foi criada em 1983 pelo arcebispo Dom José Maria Pires, em decorrência das emergências sociais, com o objetivo de socorrer às vítimas de enchentes e secas na região do Semiárido Paraibano. Tornou-se um dos instrumentos da Ação Social Arquidiocesana de João Pessoa (ASA), e tinha a missão de promover e animar serviços de solidariedade libertadora atuando na defesa e em favor da vida, incentivando o fortalecimento da organização popular e da construção de um projeto de sociedade a partir dos excluídos (as), contribuindo para a conquista da cidadania para todas as pessoas.

A prática da assistência social exercida pela Cáritas Arquidiocesana da Paraíba trouxe para a equipe alguns momentos de reflexão, que resultou no redesenhar das ações, aliando às doações, momentos de discussão com a população beneficiada sobre organização política, cidadania e autoestima. Essa mudança na concepção da prática do trabalho institucional visava claramente promover o protagonismo social dessas pessoas.

Ao completar dez anos de atuação, a Cáritas Arquidiocesana da Paraíba iniciou um processo de discussão sobre a sua atuação e estratégia política. Dessa discussão foram criados os programas que atenderiam ao público-alvo das ações da instituição.

O “Programa de Apoio a Projetos Alternativos Comunitários” foi criado para financiar a produção coletiva de grupos já organizados. No campo eram priorizado os assentamentos rurais e, na cidade, os grupos de produções diversas como artesanato, confecção etc.

Para contribuir na melhoria das condições de vida das pessoas que residiam em áreas de risco, foi criado o “Programa de Habitação Popular”, que tinha o propósito de discutir com a população a viabilidade de mutirões para a construção de casas populares.

A contribuição da instituição para a erradicação da fome e pobreza na Paraíba foi criar o “Programa de Assistência Social”, que prestava atendimentos assistenciais, entrega de cestas básicas, distribuições de remédios e pagamentos de aluguéis para pessoas em situação de risco social.

Em função do serviço de atendimentos sociais, a Cáritas Arquidiocesana da Paraíba começou a prestar assistência às pessoas vivendo com HIV/AIDS que encontraram na instituição um espaço para dialogar sobre os medos, a solidão e as dúvidas sobre o HIV/AIDS, na época pouco conhecida por grande parte da população.

Foi a partir dos anos 1990, com a visibilidade da luta dos movimentos sociais e com o fortalecimento dos debates com as Organizações Não Governamentais (ONGs), que a Cáritas consolidou seu trabalho em nível estadual, integrando-se às discussões das várias entidades fixadas em municípios da Paraíba sobre a exclusão social e políticas públicas.

Em 1996, em função do aumento do índice dos casos de HIV/Aids notificados pela Secretaria Estadual de Saúde da Paraíba e Ministério da Saúde e dos atendimentos sociais a esse público, a Cáritas criou, a partir de um processo de discussão e reflexão coletiva, o “Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS”.

1.2 O programa de prevenção e apoio às pessoas vivendo com HIV/AIDS

O objetivo do Programa era de fortalecer a cidadania, fazendo com que as PVHA se reconhecessem como cidadãos. Para isso, era utilizada nas oficinas a metodologia necessária para a realização de terapias ocupacionais realizadas na Casa de Convivência Positiva, residência em que morou o arcebispo Dom José Maria Pires, e que se tornou o local onde eram desenvolvidas as atividades do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS. O programa possuía três grandes linhas:

1. **Prevenção:** Através de um trabalho educativo de orientação nas comunidades da periferia da Grande João Pessoa fazendo palestras, oficinas e seminários em diversos espaços da comunidade. Também era realizado curso de formação de Agentes Multiplicadores em DST/HIV/AIDS.
2. **Acompanhamento psicossocial:** sala de conversa (acompanhamento psicológico em grupo), atividades em grupo através de oficinas (corporal, temáticas, criação artesanal) e assistência aos portadores (visitas domiciliares e hospitalares, acompanhamento jurídico, alimentação diária e distribuição de cesta básica).
3. **Mobilizações Sociais e Participação Política:** articulação e sensibilização das pessoas acompanhadas pelo Programa na organização e participação de mobilizações como o Grito dos Excluídos e o Dia Mundial de Luta contra AIDS, além de outras mobilizações e campanhas promovidas pelos movimentos sociais, ONGs e entidades parceiras. A participação no Fórum de ONGS/AIDS da Paraíba, a organização de cursos e seminários formativos e o fomento à criação de grupos organizados por PVHA, a exemplo das Cidadãs PositHIVas e a Comissão de adesão aos medicamentos.

O perfil das pessoas acompanhadas pelo Programa era constituído de homens e mulheres, adulto-jovens, semianalfabetos em sua grande maioria, com baixa renda, residentes em moradias precárias, com alimentação insuficiente e excluídas do mercado de trabalho, seja pela condição da soropositividade ao HIV ou pela falta de formação profissional. A subsistência dessas pessoas tem sido possível com o benefício de prestação continuada (um

salário mínimo) que recebem do Ministério da Previdência e Assistência Social, proveniente da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Essas pessoas são excluídas dos ambientes sociais, inclusive das suas famílias, onde ocorrem constantes conflitos. Elas encontravam na Casa de Convivência Positiva, um espaço de acolhimento, de humanização e de recuperação da esperança em viver com a melhoria da autoestima.

O Programa tinha articulação com entidades da sociedade civil organizada voltadas para o fortalecimento das capacidades de sua representação nos espaços de controle social e para iniciativas conjuntas de sensibilização, mobilização e pressão popular na conquista de direitos.

O trabalho realizado pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS contemplava as PVHA em sua vida de forma integral, identificando o potencial humano, criativo, organizacional e político. Como resultado desse trabalho, através das oficinas, surgiu o Grupo Arte Vida, composto por mulheres e homens vivendo com HIV/AIDS que desenvolvem a produção de artesanato.

As oficinas corporais (dança, relaxamento, respiração, massagem, expressões corporais) foram os elementos que originaram o que ficou conhecido como o Grupo de Teatro Jacarandá, que apresenta em espaços públicos e privados espetáculos com a temática da prevenção ao HIV/AIDS e a solidariedade desde 1999. Através do grupo, os atores e atrizes soropositivos conquistaram prêmios e participaram de diversos festivais locais e regionais.

A partir do processo organizativo com o público que frequentava a Casa de Convivência Positiva foi criada a Rede de Pessoas Vivendo com HIV/Aids (RNP+/JP), filiada à Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS. Outro resultado desse processo organizativo desenvolvido pela Cáritas Arquidiocesana da Paraíba foi a criação do Grupo de Adesão e Apoio ao Medicamento e Tratamento (GAAMT), que discutia a importância da adesão das pessoas vivendo com HIV/AIDS ao tratamento à base de medicamentos e a compreensão dos efeitos colaterais da medicação no organismo de cada uma delas. Além desse trabalho, o GAAMT realizava o trabalho de prevenção às DSTs/AIDS, com a população do município de Bayeux, há 5 km de distância de João Pessoa.

As mulheres também foram foco desse trabalho de organização política promovido pela Cáritas da qual, através da mobilização surgiu o Grupo de Cidadãs Positivas/PB, ligadas a outras redes de mulheres pelo Brasil. O grupo tem discutido e aprofundado discussões específicas como o efeito dos medicamentos, a violência de gênero e a implementação de políticas públicas e prevenção para as mulheres.

1.3 Quando o invisível ganha visibilidade

1.3.1 O Grupo de Teatro Jacarandá: uma sistematização da experiência

Para compreender melhor a experiência do teatro como ação desenvolvida pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, e extrair dela seus ensinamentos e comunicá-los, utilizamos o método da sistematização de experiência.

Holliday (1996) propõe 05 (cinco) momentos ou elementos constitutivos para o processo de sistematização, a saber:

O ponto de partida é **partir da própria prática (1)**, ou seja, ter participado da experiência e ter o seu registro. No nosso caso, os registros foram as fotografias e os relatórios de projeto dos anos de 1999 a 2004, além dos relatos do educador/pesquisador desta dissertação e da educadora Dôra, ambos acompanhantes do grupo desde os primeiros momentos.

A **definição do objetivo e do eixo de sistematização**, bem como a **delimitação da experiência (2)** em tempo e lugar. Para este estudo, a sistematização teve o objetivo de obter elementos da experiência para enriquecer a proposta teórica e prática, cujo eixo ou fio condutor foi a evolução do trabalho educativo do teatro na transformação das PVHA, delimitados no recorte temporal de 1999 a 2004.

A **recuperação do processo vivido (3)**, enfatizando os aspectos descritivos acerca da experiência, através da reconstrução da história e do ordenamento e classificação das informações.

A **interpretação crítica do processo vivido (4)**, ou seja, para além do que foi descrito, realizar um processo ordenado de abstração para encontrar a razão de ser do que aconteceu no processo da experiência. Como o propósito da dissertação não foi um aprofundamento na sistematização, este momento trouxe subsídios que enriqueceram a análise do estudo.

O último momento trata-se da **formulação de conclusões e a comunicação da aprendizagem (5)**. Assim como no momento anterior, os elementos conclusivos da sistematização, bem como sua proposta de comunicação, foram considerados no desfecho da dissertação.

Considerando os momentos supracitados, percebemos que a concepção de sistematização é diferente de outros processos de reflexão, estudo ou comunicação de experiências. Neste sentido, Holliday (1996) reafirma que a sistematização não é classificar

experiências por categorias comuns nem ordenar e tabular informação sobre experiências, ela deve ir mais além da narração da experiência e da descrição dos processos. Tendo em conta que os dois momentos iniciais do processo de sistematização já foram definidos, partimos para o momento da recuperação do processo vivido na experiência do teatro.

O ponto de partida da primeira experiência de encenação das PVHA que participavam do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS foi na abertura da exposição “ArteVida – uma exposição coletiva”, realizada em novembro de 1999, no hall da reitoria da UFPB. A exposição foi o resultado do trabalho de criação manual na oficina desenvolvida pela Cáritas e fez parte da programação pelo Dia Mundial de Luta Contra AIDS, cuja data oficial é 01 de dezembro. A iniciativa da encenação partiu das próprias pessoas que participaram da oficina.

A encenação recebeu o título de “Lição de Vida” (Foto 01), teve a duração, mais ou menos, de 15 minutos e foi feita de forma bem experimental com uma quantidade numerosa de pessoas. A história abordava a questão da desmistificação do preconceito e se passava numa cerimônia de casamento, aonde vinha à tona a descoberta de alguém que estava com o vírus. Outro aspecto desta primeira experiência foi a utilização de música gravada para discutir o enredo da história. Havia o receio das PVHA serem reconhecidas pelo público nas atividades que realizavam; por isso os seus rostos eram pintados de tal forma que ninguém as reconhecesse.

Foto 01: Encenação de “Lição de Vida” durante a exposição “ArteVida – uma exposição coletiva”, na UFPB



Fonte: Arquivo particular, 1999.

A receptividade e os elogios recebidos pelo público foram avaliados pelas PVHA como pontos positivos e as motivaram para desenvolver outros trabalhos de encenação teatral.

A segunda experiência de montagem de encenação teatral foi desenvolvida no ano de 2000 com intuito de sensibilizar padres, religiosos/as, leigos/as e as pessoas da Cáritas Regional que foram participar da Assembleia do Regional Nordeste II da Cáritas, no Centro de Formação Missionária, em Serra Redonda, PB (RELATÓRIO, 2000). Havia uma resistência de querer trabalhar com a temática AIDS na Igreja e consequentemente no Regional.

Para esse momento foi convidado o educador Heliton Santana para facilitar esse processo de construção do esquete que não recebeu título. O enredo da encenação fazia uma correlação da AIDS com a lepra no tempo de Cristo, comparando a similaridade do tratamento discriminatório e estigmatizante que essas doenças apresentavam nas suas respectivas épocas.

Foto 02: Ensaio aberto para o público do Programa da encenação apresentado na Assembleia Regional da Cáritas, em 2000



Fonte: Arquivo particular, 2000.

O esquete foi apresentado em mais dois momentos como parte da programação do dia mundial de luta contra AIDS de 2000: a primeira foi na Sessão Especial na Assembleia Legislativa da Paraíba, em 20 de novembro de 2000; e a segunda foi na mobilização que aconteceu em torno da lagoa do Parque Solon de Lucena, no centro de João Pessoa (Foto 03).

Foto 03: Apresentação de esquete teatral no Parque Solon Lucena, dezembro de 2000



Fonte: Arquivo particular, 2000.

Após cada apresentação era feita a avaliação das impressões, sentimentos e motivações das PVHA em relação ao teatro. Foi numa dessas avaliações que revelaram a necessidade de continuidade da ação, que o teatro fizesse parte de uma oficina semanal e que fosse definido um nome para que eles fossem reconhecidos como grupo de teatro.

A escolha para o nome do grupo foi um processo interessante enquanto definição de uma identidade de grupo. Cada pessoa levou uma proposta de nome que foi analisada por todos e todas, até ser definido o nome jacarandá por ser uma árvore de grande porte, em extinção e de madeira muito resistente. Foi daí que surgiu o nome do Grupo de Teatro Jacarandá.

As oficinas de teatro aconteciam duas vezes por semana e eram realizadas numa das salas da Casa de Convivência Positiva onde se experimentavam novas invenções que orientassem na produção de cenas e possibilitassem a construção textual, além de desenvolver questionamentos nas PVHA sobre a sua própria condição social (Foto 04). Os/as educadores/as que acompanhavam as oficinas não seguiam uma escola específica de trabalho teatral, apesar de existir um conhecimento vivencial do teatro popular e algumas leituras do teatro do oprimido.

Foto 04: Oficina do grupo de teatro



Fonte: Arquivo particular, 2000.

Em 2001 foi desenvolvido o primeiro projeto para utilização do teatro como recurso de informação e prevenção às DST/HIV/AIDS, com o título “Falando de prevenção ao HIV/AIDS através do teatro”. O projeto foi financiado pelo PN-DST/AIDS - Programa Nacional de DST e AIDS do Ministério da Saúde. A proposta inicial do projeto era fazer uma sondagem nas famílias das PVHA que eram acompanhadas pelo Programa sobre o nível de informação em relação à AIDS utilizando um álbum seriado com figuras de situações do cotidiano ou imagens que remetesse a perguntas, como por exemplo, as imagens de matérias cortantes, de talheres, de mosquito estavam relacionadas à pergunta sobre a forma de contágio do HIV. A partir das respostas das famílias sondadas foi criado o texto da peça “Palco da Vida” (Foto 05) para ser apresentado principalmente na comunidade onde residiam essas famílias, e no encerramento da peça era realizada uma roda de diálogo com as pessoas presentes.

A peça tinha o tempo médio de 30 minutos e eram utilizados vários recursos cênicos para não identificar o rosto e a voz das pessoas que a encenavam, como por exemplo, utilização de maquiagem exagerada, máscaras, utilização de músicas e expressões corporais. Não havia uma história linear, eram utilizados fragmentos de situações diversas que procurassem responder corretamente as dúvidas mais comuns em torno da doença além de desmistificar preconceitos relacionados a formas de contágio.

Foto 05: Estreia da peça “Palco da Vida”, dia 31 de agosto de 2001, no auditório do Centro Cultural São Francisco



Fonte: Arquivo particular, 2001.

A peça “Palco da Vida” foi a experiência inicial de uma ação mais sistemática do Grupo de Teatro Jacarandá e foi dando mais segurança ao grupo à medida que ia se apresentando nos espaços mais diversificados, como em áreas de assentamento, comunidades religiosas católicas, protestantes e de matriz africana, comunidades indígenas, além de áreas públicas, como praças, Hospital Clementino Fraga e escolas.

O projeto “Falando de Prevenção ao HIV/AIDS através do Teatro” foi renovado para o ano de 2002, passando por algumas reformulações. Uma delas foi que as PVHA, participantes do teatro, passaram por uma capacitação de agentes multiplicadores de prevenção às DST/HIV/AIDS para facilitarem as rodas de diálogo a cada final da peça. Outra mudança foi que o espetáculo passou por uma reformulação no texto e nos materiais utilizados em cena.

Um aspecto interessante na peça – agora chamada de Palco da Vida II - foi a retirada das máscaras, em cena, por cada integrante do grupo numa forma de revelar ao público situações de personagens do cotidiano que poderiam ser infectadas ou não pelo HIV, dependendo do seu comportamento. Esta fase pode ser considerada um divisor de águas na história do grupo porque já mostrava um amadurecimento individual e coletivo do elenco e a compreensão da importância que eles tinham a partir da ação que desempenhavam.

Durante o desenvolvimento deste projeto, em 2002, o Grupo de Teatro Jacarandá ou integrantes do grupo passaram a participar de encontros e eventos que possibilitaram ampliar

seu olhar nas questões da AIDS e da cidadania, como: o Grito dos Excluídos, o Encontro sobre Políticas Públicas, o II Encontro sobre ALCA, a Caminhada em Prol da Vida, o Pré-Congresso da Pastoral da Juventude do Meio Popular, os Encontros Nordestino, Paraibano e Pessoaense de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, Campanha de Imunização e Prevenção às DST/AIDS para profissionais do sexo e caminhoneiros, Parada pela Diversidade Sexual, Mobilização pelo Dia Mundial de Luta contra AIDS, dentre outros.

Em novembro de 2002, a equipe do Programa organizou um encontro regional para reunir grupos de teatro que trabalhassem a temática DST/AIDS. Foi assim que aconteceu o I Encontro Regional Nordeste II de Teatro na Prevenção ao HIV/AIDS que contou com participação de grupos de teatro amadores, ligados ou não a movimentos sociais, dos estados de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. No encontro os grupos tiveram a oportunidade de se conhecer, compartilhar suas experiências, e tiraram como encaminhamento a formação de grupos de articulação de teatro em cada um dos estados participantes.

Foto 06: Apresentação da peça “Palco da Vida II” na abertura do I Encontro Nordeste II de Teatro na Prevenção ao HIV/AIDS, em João Pessoa, PB



Fonte: Arquivo particular, 2002.

Outro momento importante em que o grupo conheceu novas experiências de teatro que trabalham com a temática DST/AIDS foi na II Maratona Nacional de Teatro em AIDS, organizada pelo Ministério da Saúde e realizada em João Pessoa, em maio de 2003. Diferente

do encontro regional, a Maratona contou com a participação de grupos profissionais de várias regiões do Brasil. O Grupo de Teatro Jacarandá foi um dos grupos convidados para representar a Paraíba na Maratona.

Todo esse processo de apresentações e participação em eventos, mobilizações, encontros – seja de teatro ou não – foi importante para o amadurecimento e autoconfiança do Grupo de Teatro Jacarandá. Os/as educadores/as que acompanhavam o grupo perceberam a necessidade de realizar um novo trabalho mais consistente, adaptado para ser apresentado em espaços abertos.

Para a montagem do novo trabalho, o grupo passou por um processo mais demorado e elaborado através de oficinas com profissionais do teatro. Primeiro foi realizada a oficina para criação do texto teatro em forma de cordel e, depois que ele foi desenvolvido, participou das oficinas de criação de personagens, de maquiagem, de percussão, de técnicas circenses e de interpretação. Neste processo foi criado o espetáculo “Juras e Promessas” (Foto 07).

Foto 07: Apresentação da peça “Juras e Promessas, na cidade de Solânea, PB



Fonte: Arquivo particular, 2004.

O espetáculo tinha a duração de 30 minutos e utilizava elementos da arte circense (a perna de pau), de músicas regionais e expressões do folclore nordestino para discutir a temática HIV/AIDS. O espetáculo também tinha a proposta de unir temas importantes e universais como o sonho, a fé e o amor com as manifestações populares do Nordeste, utilizando o teatro de rua como possibilidade de aproximar o público do elenco. (Anexo 01)

A história de Juras e Promessas se passava numa cidade do interior, onde o narrador falava das juras de amor entre os casais: Joaquim - o cangaceiro - e Imaculada, e Catarina e o letrado da capital; além das promessas feitas a Santo Antônio, num enredo que envolvia contaminação, cuidado, confiança, responsabilidade e solidariedade.

O grupo apresentou o espetáculo “Juras e Promessas” em várias cidades do interior da Paraíba, além de participar de alguns festivais e encontros de teatro, conquistando premiações no XV Festival de Teatro Comunitário do SESC-PB, em 2004. (Anexo 02)

Nestes seis (06) anos - de 1999 a 2004 - foram diversas as possibilidades de uma prática espontânea vivenciada pelo Grupo de Teatro Jacarandá, um fazer criativo que construiu e que também desconstruiu e transformou suas visões de mundo.

Foto 08: O Grupo de Teatro Jacarandá, em 2003.



Fonte: Arquivo particular, 2003.

Também foram muitos os desafios. Desde a superação da morte de pessoas do elenco, como pela dificuldade de elaborar e ensaiar o texto escrito com pessoas que não sabiam ler nem escrever. Para a apreensão do texto utilizávamos a repetição exaustiva, no trabalho individual.

Mesmo com todos os desafios, buscávamos os ensinamentos e dinâmicas de uma forma teatral comprometida com os anseios das classes populares.

1.3.2 A visibilidade dos sujeitos da pesquisa

As PVHA, enquanto sujeitos da história, são homens e mulheres que estão inseridos em processos antagônicos: de interdição e privação, ou seja, ou vivem constantes condicionamentos ao que é imposto pela sociedade, ou vivem lutas diárias em busca de uma libertação que os movimenta a fazer e (re) construir a história, enquanto sujeitos ativos e participantes da dinâmica da vida.

Tomando como ponto de partida o breve relato das histórias de vida dos sujeitos deste estudo, a partir da descoberta da condição sorológica, vê-se que eles estão em processo de busca de re (construção) de suas vidas, apesar de continuarem constantemente sob influência do processo de interdição e privação dos seus corpos.

Os relatos, além de ser uma forma de dar visibilidade a estes sujeitos, são uma possibilidade de aproximar-se das PVHA, que muitas vezes são tratadas ou como “cordeiros na jaula com leões” ou como “lobos no jardim de infância”; de uma forma ou de outra são apresentadas como vítimas ou algozes distantes do convívio social e estranhos a comportamentos normatizados, e por isso tornam-se invisíveis aos olhos de uma sociedade cada vez mais individualizada e excludente.

Além disso, os relatos podem contribuir para a constatação de que “não existe o/a HIV (soro)positivo/a, o/a doente de AIDS, enquanto identidade definidora, mas, antes, uma singularidade produzida por diferentes discursos que enunciam o que seja ‘viver com’ ou ‘estar sob o risco da AIDS’” (SANTOS, 2011, p. 37).

Dessa forma, os relatos dos sujeitos da pesquisa revelam, a partir do lugar intersubjetivo de invisibilidade das PVHA, a necessidade de compreendê-los para além da condição monolítica de alguém que tem o vírus e/ou a doença.

IMACULADA, 53 anos, viúva, tem ensino primário completo. Foi infectada pelo marido. Teve a vida mudada completamente, ao descobrir-se soropositiva em 1996. Na época estava separada, morando na casa da mãe com o filho, e o marido estava distante e não sabia que também estava infectado. Trabalhava em casa de família e de vendedora em restaurante, mas saiu de ambos porque ficou desorientada com o resultado positivo do exame e ao procurar trabalho, depois de algum tempo, enfrentou preconceito. Sua primeira iniciativa foi contar para o filho: “Pra mim ele entendendo o resto não importava. Foi exatamente o que aconteceu, ele me entendeu”. Já com a filha mais velha ela guarda uma grande mágoa por não ter tido seu apoio, revelando que continua sendo discriminada por ela e pelos netos, através da mãe: “Eu pensei que ela fosse me entender mais, que eu fosse ter mais apoio dela. Isso não aconteceu,

foi exatamente o contrário, ela me discriminou muito e até hoje eu me sinto discriminada por ela e, ela também levou até meus netos a me discriminarem”. Revela que passou a ver o mundo completamente diferente a partir da descoberta: “[...] eu tinha duas opções, ou eu lutava pra sobreviver ou então me entregava à depressão. E era o fim. Ai eu optei por lutar, até quando der. Enquanto der eu tô lutando”; e que tem que sonhar menos e viver mais, enfrentando a vida com mais segurança: “Antes de descobrir a realidade tinha muitos sonhos. Sonhos até impossíveis talvez, mas depois da realidade a gente cai um pouco em si e procura aproveitar o que realmente é real e deixar um pouco de lado a ficção”.

ANDRÉ, 37 anos, solteiro, tem ensino médio completo. Revela que sempre teve uma vida difícil e ao descobrir-se soropositivo, em 2000, ficou muito abalado e pensou em se matar, mas não fez isso porque pensou na família e nas pessoas que dele dependiam financeiramente: “Pensei que existiam outras pessoas que dependiam de mim e isso machucariam elas, ai tirei isso, né, da cabeça, porque isso não ia adiantar de nada. Ou mais cedo ou mais tarde chega a morte pra gente”. Ao dar entrada ao processo de aposentadoria por invalidez, teve sua condição sorológica revelada no trabalho, passando a sofrer discriminação: “Isso são coisas que você observa que machuca”. Revela que, além da sua família, poucas pessoas sabem e que existem outras que suspeitam por conta de comentários, mas que não tem a certeza. Faz uso dos medicamentos antirretrovirais.

MARIA DA CONCEIÇÃO, 40 anos, viúva, analfabeta. Foi infectada pelo companheiro em 1997 e teve o apoio da família, com exceção de uma irmã que, além de sofrer discriminação, tirou os filhos do seu convívio: “Mas daí eu superei, levantei a cabeça e ergui e hoje estou aqui”. Nunca teve trabalho formal, recebe o benefício da LOAS pelo INSS que tem equivalência ao valor de 01 (um) salário mínimo. Revela que hoje se cuida mais e toma os medicamentos no horário certo e encara o fato de ter o vírus como algo normal, pois ainda não tem AIDS: “Hoje em dia é normal, tomo o coquetel como tivesse tomando um remédio qualquer, e todos os dias não deixo de tomar. E assim, durante esses treze anos que eu estou com o vírus, que não é AIDS ainda, é o vírus, meus exames só dá indetectável”.

PEDRO, 47 anos, casado, analfabeto. Soube que estava com HIV em 1990 ao ser internado, revelando que não tinha esperança de viver porque era uma época que não existia ainda o coquetel na rede de saúde pública: “Quando eu descobri era uma época que quando a pessoa sabia logo, morria, noutro dia. [...] naquele tempo, a história da AIDS não existia ainda o coquetel não, as pessoas não [...], tinha que fazer pedido fora e quem tinha dinheiro”, além do preconceito ser muito forte. Na época trabalhava em serviços gerais, mas saiu por causa do excesso de esforço físico diante da condição de saúde que se apresentava. Teve apoio da

psicóloga do hospital para ajudar no esclarecimento da doença para a família, minimizando o preconceito; no entanto, se afastou do convívio dos amigos por causa do preconceito. Considera que tem, hoje em dia, a condição sorológica estável, afirmando que só lembra que tem o vírus no sangue na hora de tomar os remédios.

ANA PAULA, 31 anos, solteira, analfabeta. Atualmente vive num prostíbulo. Não soube dizer o ano em que se infectou, mas diz que foi um período difícil e que sofreu muito preconceito. Na família teve o apoio apenas da mãe, a qual sobrevive com o recurso que a filha recebe do benefício da LOAS pelo INSS. As demais pessoas da família se afastaram do seu convívio.

Diante das falas acima elencadas, traz-se o ponto de vista que Peres (2005, p. 18) expressa sobre esses sujeitos.

Penso que as pessoas vivendo com HIV/AIDS [...] ocupam um lugar que Deleuze e Guattari¹⁴ têm problematizado como sendo o lugar da borda, entendendo esse lugar como de criação, de invenção de novas realidades, de novos estilos de vida, de novas identidades sexuais e de gêneros, enfim, de novos modos de existencialização.

É necessário ressaltar que a epidemia contribuiu para reafirmar a exclusão de segmentos sociais já marginalizados.

Para aquelas pessoas que têm a sua condição sorológica revelada, seja por iniciativa própria ou não, a doença vai despertar os fantasmas do imaginário social: o da mortalidade, da sexualidade, do desejo, do prazer, revelando à sociedade a possibilidade de comportamentos transgressores, devassando a vida íntima do sujeito infectado, expondo-o publicamente.

Outros escolhem o isolamento como saída para não sofrer o estigma de transgressor ou vítima da curiosidade alheia, presa fácil do julgamento social e externo. Estas são situações, que muitas vezes desencantam, e que causam “uma sutil, porém férrea muralha divisória, brotada no âmago da teia social, encarnada no fio humano que tece a malha, pretende exilar por trás de suas grades invisíveis a própria existência da epidemia da AIDS” (LENT, 2005, p. 21).

Apesar da carga de preconceito, discriminação e outras formas de exclusão que recaem nas pessoas que vivem com HIV/AIDS, nem a desesperança, nem o desânimo, nem a derrota são os sentimentos que perpassam a luta contínua por melhores condições de vida, porque nas árduas jornadas de dificuldades e desafios em defesa da vida e do respeito, a solidariedade e a

¹⁴ DELEUZE, G.; GUATTARI, E. **Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível**. São Paulo: Editora 34, 1997.

esperança são os sentimentos que prevalecem e que unem essas lutas numa história comum por dignidade do ser humano.

Mesmo com toda adversidade e perplexidade encontradas em torno do universo de quem vive com HIV/AIDS, existe a expectativa de um reencantamento da vida “na medida em que compreende a vida e a própria história como possibilidade” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 193).

*A Igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa.*

Eduardo Galeano, As palavras andantes.

Parte II

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

2.1 Aspectos conceituais

O estudo sobre o corpo tem sido alvo das mais variadas formas de pensar e teorizar nos mais diversos campos do conhecimento. Mas a proposta deste estudo foi situar a discussão sobre corporeidade em seu lugar na sociedade num contexto que permita uma concepção que dialogue com os princípios da Educação Popular.

O estudo da corporeidade no qual o corpo foi discutido vai muito além da sua dimensão física. Ele também foi compreendido a partir das suas dimensões sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, políticas. Ao conceituar corporeidade nos ancoramos em Schroeder & Loeblein (2005, p. 25). Partimos da concepção de que ela se relaciona aos “modos de o homem estar no mundo e sua capacidade de mover-se dentro e através dele; [e] [...] a capacidade de o indivíduo sentir [...] o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo”. Sendo assim, a corporeidade refere-se ao reconhecimento do corpo enquanto veículo relacional com o mundo.

Para esta concepção, a corporeidade não pode ser compreendida enquanto realidade simples e homogênea, pois ela está no cruzamento mútuo dos vários elementos econômicos, políticos, biológicos, psicológicos, espirituais e culturais de uma totalidade. Assim, a corporeidade é vista como algo que se sente e se vive, diferente de ser algo que se possui, ou seja, somos um corpo ao invés de termos um corpo. Somos um corpo como forma de presença no mundo e de acreditar que todo o conhecimento transforma o corpo, enquanto que ter um corpo, é crer que ele simplesmente transporta a mente para aprender.

Neste sentido, a corporeidade ultrapassa a visão de algo que se relaciona aos fatores biomédicos, anatomofisiológicos e estéticos do indivíduo. “Mais do que traduzir a carcaça, a corporeidade é a essência do que se vive, do que se sente, do que se sabe” (SCHROEDER; LOEBLEIN, 2005, p. 27).

Mesmo sabendo do desafio da complexidade de definição de corporeidade, algumas reflexões sobre seu modo de caracterização suscitam várias questões epistemológicas.

Pelo pensamento cartesiano houve a separação do corpo e da alma, reforçando a noção de funcionamento corporal independente da ideia de essência. Houve então uma “separação entre o ser humano e a natureza, como também a separação, ainda que formal, entre todos os seres humanos que tornam, desde então, indivíduos” (SILVA, 1999, p. 8), ou seja, o entendimento das pessoas como indivíduos, caracteriza-se pela compreensão de um ser independente, autônomo e não social.

Esta total separação entre a mente e o corpo deixou o mundo e corpo vazios de significados e subjetivou radicalmente a mente. Esta subjetivação da mente, esta separação entre mente e mundo, colocou os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a eles (APFFELL-MARGLIN¹⁵, 1996 *apud* LANDER, 2005, p. 09).

Esta visão dualista tem grande influência sobre o pensamento ocidental, o que ainda pode ser visto, por exemplo, nas Ciências Médicas, onde os corpos ficam presos nos horizontes estreitos de uma corporeidade colocada, às vezes como oposto do espiritual, outras vezes restrita ao individual e, na maioria dos casos, amarrada aos padrões das ciências experimentais.

Muitas transformações ao longo da história alteraram a forma de se perceber o corpo, como por exemplo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. A Revolução Industrial trouxe à tona um corpo utilitário, massacrado pelas altas jornadas de trabalho.

Segundo Soter (2005), com a expansão da industrialização, da urbanização e a maior circulação dos corpos, o crescimento desordenado da população, as dificuldades com a alimentação, a pobreza, as epidemias e a alta mortalidade tornaram-se questões políticas. Nesse quadro de intensas mudanças, a medicina institucionalizou-se, reorganizou seu estudo, técnicas e ensino, polemizando novas maneiras de ver os corpos, suas formas, seu funcionamento e cuidados. As preocupações com a mortalidade infantil e a luta pela saúde das crianças levou os médicos a focarem suas ações sobre os corpos, transformando a medicina em instrumento privilegiado de regulação física e moral.

Segundo Soares (2007), no ideário da Revolução Burguesa houve o investimento na construção de um novo homem cujo corpo era a-histórico e indeterminado, explicado na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa – a visão positivista de ciência.

Soares (2007) vai ressaltar que a “dupla revolução” política e econômica vai desenvolver, através de determinadas políticas de saúde, formas explícitas de controle das populações urbanas, onde o corpo dos indivíduos e o “corpo social” são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificação e generalizações.

Nesta perspectiva, fizemos a reflexão, a partir de Santos (2011), da relação do contexto atual com a “avalanche de número” utilizado para quantificar as pessoas. Isso teve início no século XVIII, na Europa, como resultado da industrialização e da migração de pessoas do campo para cidade. Segundo Santos (2011, p. 31), “os números são um jeito de transformar coisas e pessoas em pontos de uma curva, em um gráfico, em um projeto.” Estas

¹⁵ APFFEL-MARGLIN, F. Introduction: Rationality and the World. In: APFFEL-MARGLIN, P.; MARGLIN, S. A. **Decolonizing Knowledge. From Development to Dialogue**. Oxford: Clarendon Press, 1996.

formas de representação das pessoas em números as transformam em corpos invisibilizados e distantes de quem neles não estão representados; além de ser uma das tecnologias de governo para produção e regulação dos corpos (SANTOS, 2011).

A Modernidade, com a rapidez das mudanças que ela imprime, modifica constantemente as atitudes diante do corpo e diante dos modos de usá-lo. Segundo Le Breton (2011), na fragmentação que espelha a fragmentação do sujeito na Modernidade, o corpo do homem é visto por duas vias. Uma via que considera o corpo como frágil, de fraco rendimento e sem resistência e que para isso é remodelado, refeito e “imaterializado” pela técnica e a ciência. Outra via, como uma maneira de resistência, considera o corpo “a partir da exaltação do seu sentimento, a modelagem da sua aparência, a busca da melhor sedução possível, a obsessão pela forma, pelo bem-estar, a preocupação em permanecer jovem” (LE BRETON, 2011, p. 349-350).

Na Pós-Modernidade, onde paira o campo das indagações e das incertezas, existe um jeito novo de ver a realidade, que se encontra em constante transição e mutabilidade. Segundo Queiroz (s/d), as transformações que aconteceram no âmbito da produção, do consumo e da tecnociência ocasionaram o surgimento de sujeitos sem corpo, feitos à imagem e semelhança dos objetos que consomem fazendo “do corpo humano uma mercadoria ou uma coisa como outra qualquer” (LE BRETON, 2011, p. 352).

Le Breton (2007) considera que para o caminho histórico de reflexão sociológica sobre a corporeidade humana podem ser considerados três momentos fortes, com maneiras diferenciadas de estudar o tema.

A primeira trata de uma sociologia implícita na qual o corpo, mesmo não sendo esquecido, continua secundário na análise. Nesta visão, a corporeidade humana é vista através de ângulos de análise mutuamente contraditórios, sendo vista como produto da condição social por alguns teóricos como Villermé, Buret, Marx e Engels, por exemplo, que veem o homem como uma emanção do meio social e cultural, ou seja, o corpo é implicitamente um fato de cultura.

Marx analisa muito o efeito do poder institucionalizado sobre o corpo apenas na situação de trabalho, privilegiando o papel do trabalho e da ideologia. Porém, ao descobrir a verdade das relações sociais do trabalho, ele indiretamente nos revela os corpos. Resgata o corpo verdadeiramente humano, mesmo que circunscrito à situação de trabalho (MEDINA, 1990, p.57).

Outros estudiosos apresentam uma via de análise contrária à anterior, ao considerar a condição social o produto direto do corpo, submetendo às explicações biológicas as diferenças sociais e culturais, naturalizando-as através da justificação de observações científicas. Nesta reflexão as qualidades do homem são deduzidas da feição do rosto ou das formas do corpo, não tendo ele poder de agir contra essa “natureza” que o faz reconhecer. Existe ainda o posicionamento de alguns sociólogos, a exemplo de Durkheim, que tratam a dimensão corporal do homem sob o domínio da organicidade, mesmo que seja marcada pelas condições de vida.

A segunda maneira de estudar a corporeidade é chamada de uma “sociologia em pontilhado que coloca em evidência uma certa quantidade de dados importantes e faz o inventário dos usos sociais do corpo” (LE BRETON, 2007, p. 23).

Outra forma de estudo é uma sociologia relacionada ao corpo, cujos estudiosos como David Le Breton e Jean-Michel Berthelot, se dedicam “de modo mais sistemático a desvendar as lógicas sociais e culturais que se imbricam na corporeidade” (LE BRETON, 2007, p. 12).

Além da reflexão sociológica sobre a corporeidade, pode-se observar que cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, vai delinear um saber singular sobre o corpo, conferindo-lhe um sentido e valor. As concepções de corpo vão ser diferenciadas nas sociedades a partir das concepções de homem que cada um deles imprime.

Nas sociedades ocidentais o homem é visto separadamente do seu corpo, à maneira dualista, de forma que tal isolamento testemunha a trama social na qual o homem é separado do corpo, separado dos outros e separado de si mesmo. Le Breton (2011) considera que a noção de individualismo é mais uma tendência dominante do que uma realidade intrínseca às nossas sociedades ocidentais. Le Breton (2007) complementa este pensamento, ao afirmar que

O corpo como elemento isolável da pessoa a quem dá fisionomia só é possível em estruturas societárias de tipo individualista, nas quais os atores estão separados um dos outros, relativamente autônomos com relação aos valores e iniciativas próprias. O corpo funciona como se fosse uma fronteira viva para delimitar, em relação aos outros, a soberania da pessoa (LE BRETON, 2007, p. 30).

Nas sociedades tradicionais o corpo não se distingue de pessoas. Nesses tipos de sociedades, Le Breton (2011) identifica que o corpo não existe como elemento de individuação, uma vez que o próprio indivíduo não se distingue do grupo, sendo, no máximo, uma singularidade na harmonia diferencial do grupo. Ele ainda afirma que nas sociedades do

tipo comunitária o sentido de existência do homem narra uma submissão fiel ao grupo, ao cosmo e à natureza.

Estas formas diferenciadas de concepção de corpo são interessantes para perceber a maneira que o homem se relaciona com o que está a sua volta. Le Breton (2011) afirma que nas sociedades ocidentais o corpo funciona como interruptor da energia social, e que, nas sociedades tradicionais, ele é a conexão da energia comunitária, ou seja, “pelo seu corpo, o ser humano está em comunicação com os diferentes campos simbólicos que dão sentido à existência coletiva” (LE BRETON, 2011, p. 37).

Baseado nesta reflexão, Gonçalves (2010) menciona o livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* como uma das obras em que Paulo Freire traz uma noção de corpo manifestada pelo profundo contato da população com a natureza, que “encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, [o corpo] move-se facilmente de acordo com seus ritmos” (FREIRE, 1978, p. 102). Nesse tipo de sociedade, Freire (1978) observa que o corpo ainda não foi, ou ainda não está exposto e feito refém de um intelectualismo racionalizante como canal de comunicação entre os homens.

Boaventura de Sousa Santos (2007) ilustra em uma de suas obras mais outro exemplo de sociedades tradicionais que trazem a relação do corpo com os diferentes campos simbólicos. Ele relata que na Colômbia, onde havia uma luta pela exploração de petróleo em terras onde viviam os u'was, um povo indígena que ameaçou se suicidar coletivamente pela razão do petróleo ser o sangue da terra, o sangue da terra ser o seu próprio sangue, sendo assim, sem o sangue não se vivia. Diante disso, o ministro do Meio Ambiente da Colômbia foi falar com os chefes indígenas, os taitas (anciões), mas eles não responderam nada enquanto não consultassem os antepassados e isso dependia da lua. Os diferentes campos simbólicos, na relação com a natureza, a ancestralidade e a temporalidade¹⁶, são elementos importantes de vivência da corporeidade e imprescindíveis para a existência coletiva desse povo indígena.

Diante do exposto, vê-se a importância do conhecimento dos aspectos conceituais sobre a corporeidade a partir das reflexões sobre seus modos de construção no campo epistemológico. O desafio de estudá-la dá-se pela complexidade de uma definição própria, visto que ela é permeada de múltiplos fatores existentes em cada época e em cada tipo de sociedade.

¹⁶ Boaventura de Sousa Santos propõe cinco ecologias para se contrapor à Sociologia das Ausências, como possibilidade de fazer com que as experiências ausentes se tornem presentes. Uma delas é a ecologia das temporalidades a qual compreende que existe uma concepção de tempo muito mais rica e complexa que não segue a lógica de uma temporalidade linear, típico das sociedades ocidentais. Para ampliar essa compreensão ler SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

2.2 Olhares sobre o corpo na educação

O corpo tem sua história marcada por significações relacionadas ao aspecto político e cultural de cada época, cuja concepção sofreu modificação nos vários momentos da história da educação brasileira.

A importância de pontuar os diversos olhares atribuídos ao corpo na educação dá-se pela necessidade de compreender como ele vem se configurando ao longo da história brasileira a partir de imposições de um ponto de vista determinado. Como afirma Silva (2009), a nossa história tem sido narrada por aqueles que impuseram a dominação, a partir de uma visão positivista de mundo.

Mas é através desta compreensão que conseguiremos ultrapassar o estudo da educação para além dos espaços formais, evidenciando o passado de pessoas que sempre tiveram seu movimento de resistência diante das situações de exclusão que se encontravam ao longo da história da educação.

Sendo assim, a corporeidade será discutida como construção social para formação humana na educação, cujo reconhecimento será fundamental para analisar os vários olhares dados ao corpo, utilizando as adjetivações de corpo submisso, corpo homogêneo e disciplinado, corpo civilizado e eficiente e corpo oprimido.

Tomando como ponto de partida o século XVI, verifica-se que as primeiras experiências para formação de uma proposta de educação no Brasil foram trazidas pelos jesuítas¹⁷, através da Companhia de Jesus que tinha o objetivo de barrar o avanço das ideias da Reforma Protestante e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens brancos e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006).

A Companhia de Jesus trazia seus ensinamentos fundamentados no *Ratio studiorum*¹⁸, documento cujas leis ou regras apontavam como deveria funcionar todo o sistema de ensino, desde os setores administrativos das escolas até a metodologia e a didática utilizadas. Toda a

¹⁷ A Ordem dos Jesuítas não foi criada só com fins educacionais. No começo não figuravam esses fins entre os seus propósitos, uma vez que a confissão, a pregação e a catequização eram as prioridades. Os ‘exercícios espirituais’ se transformaram no principal recurso, os quais exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia, pouco a pouco, a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão o mais importante, entre as suas atividades.

¹⁸ A *Ratio Studiorum* consistia num conjunto de normas com estrito regulamento que pautava as atividades acadêmicas da Companhia de Jesus em Portugal e na Espanha.

programação das atividades era diretamente ligada à formação de corpos obedientes e submissos aos princípios da Igreja.

A Companhia de Jesus também tinha a missão de pregar a obediência tanto a Deus como à Coroa portuguesa a qual tinha o poder de doutrinar e organizar a política católica nas terras colonizadas. Neste sentido surge a concepção de “Corpo Místico” na figura do rei com o reconhecimento da Igreja Católica tendo “o corpo todo como um único corpo de vontades unificadas, ou seja, como um ‘único corpo místico’, aliena-se do poder e o transfere à pessoa mística do rei, que é pessoa sagrada porque representativa da soberania popular” (HANSEN, 2003, p. 25) [Grifos do autor]. Verifica-se a constituição de corpos submissos e civilizados a um Corpo Místico com utilização da pregação oral como instrumento de divulgação da Palavra divina.

A permanência da Companhia de Jesus em terras brasileiras se dá num momento quando existia uma política de colonização pela educação nas terras ocupadas pela expansão mercantilista da monarquia portuguesa e que pelo processo de colonização exploradora desenvolvido no Brasil, os colonos passam a usar os índios como escravos, gerando conflitos com os jesuítas que desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus. Os jesuítas então pensaram em afastar os índios dos interesses dos colonos e criaram as reduções ou missões, transformando-os de nômades em sedentários.

Com o desenvolvimento do mercantilismo em terras brasileiras, o poder passa a se centralizar nas mãos dos colonizadores, representado pelos senhores de engenho, com manutenção da estrutura hierárquica.

Uma nova visão de homem estava se impondo, não mais fixa – o modelo pronto -, mas processual [...]. A centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo permaneciam como ingredientes culturais fortes. Os senhores subvertiam a ordem, [...] A desmistificação das verdades absolutas já se fizera sentir desde as grandes descobertas, desdobrando-se mais intensamente com o desenvolvimento do mercantilismo (PAIVA, 2003, p. 56).

Esta política de colonização pela educação fez com que os índios fossem descaracterizados tanto pela catequese feita pelos jesuítas como pela própria convivência com os homens brancos, desvirtuando sua identidade cultural, substituindo suas crenças e costumes pelos valores dos colonizadores. Transformaram-se assim em corpos marginalizados e explorados dentro da sociedade branca.

No século XVII os ideais iluministas se difundiam por toda a Europa com perspectiva do surgimento de uma nova ordem social, um novo modelo de homem, uma nova sociedade

pautada nos valores do sistema de produção pré-capitalista. Este novo homem começa a ter autonomia do seu próprio corpo e passa a considerar a razão como instrumento válido de conhecimento. De acordo com Maciel; Shigunov Neto (2006), a introdução dos ideais iluministas, nas ciências e em específico na Educação, se processa de acordo com as condições sociais da época. Há uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa.

Havia uma preocupação de Portugal de manter a monarquia absolutista frente às mudanças que estavam ocorrendo na Europa. Adotou-se um conjunto de medidas administrativas, políticas e culturais, dentre elas educacionais, com determinação e controle pelo Estado. Quando o Marquês de Pombal assumiu o cargo de ministro de D. José I, implantou uma política governamental de natureza reformadora.

Marquês de Pombal, ao propor as reformas educacionais – por intermédio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes –, estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (SANTOS¹⁹, 1982 *apud* MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

Frente a esse contexto, pode-se afirmar que o Marquês de Pombal, ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado, cujas premissas eram: estatizar, secularizar e uniformizar. No entanto, ele manteve a exclusão da maioria da população em perspectiva escolar na Colônia, beneficiando, quando muito, apenas a elite agrária dominante. Segundo Gauer (2008), o projeto de reformas implantadas por Pombal estava baseado nas premissas do pensamento racionalista e almejava a homogeneização da sociedade. Entre as estratégias estavam a homogeneização do Estado e a organização das grandes instituições sociais.

De acordo com Maciel; Shigunov Neto (2006), o Marquês de Pombal, ao pretender implementar uma reforma que garantisse um novo sistema educacional condizente com sua realidade e o momento histórico vivenciado, trouxe graves consequências à educação no Brasil vistas pelo desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não implantação de um novo projeto educacional, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. A reforma de

¹⁹ SANTOS, M. H. C.. Poder, intelectuais e contra-poder. In: SANTOS, M. H. C. (Org.). **Pombal revisitado**. v. 1, Lisboa: Editorial Estampa, 1982. p. 122-129.

ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira.

O modelo de educação tradicional, que surge com os jesuítas e perdura até o final do século XIX, traz uma visão de corpo reprimido por uma disciplina que objetiva a passividade e a obediência dos grupos marginalizados da época, dentre eles os escravos e as mulheres. Segundo Faria Filho (2003), o período imperial do Brasil foi marcado por uma discussão acerca da escolarização das camadas exploradas e marginalizadas da população, porém estes permaneceriam com uma educação diferenciada da elite brasileira, através de um ensino racionalizado, rápido e de baixo custo, com “condições para uma participação controlada [e disciplinada] na definição dos destinos do país [e] [...] evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2003, p. 137).

O Brasil na Primeira República foi marcado por uma nova fase política e econômica pela passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial. Os ideais republicanos são liberais e há nos primeiros governos elementos que pretendem favorecer a industrialização do país. Porém, esses setores não se sustentam por muito tempo no poder, não sobreviveram às crises financeiras e às primeiras dificuldades comerciais do café no final do século.

A implantação do novo modelo político e social no Brasil difunde a ideia de prosperidade nacional e o mundo urbano-industrial propaga valores de competição, meritocracia e rendimento. “A burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima [...]” (SAVIANI, 2008, p. 190).

Neste contexto, a educação, como solucionadora dos problemas brasileiros, passa a incorporar grandes camadas da população no processo civilizatório, identificado com o progresso nacional, ou seja, a educação forma o homem brasileiro e o transforma num elemento de produção, necessário à vida econômica do país e importante para a elevação dos padrões de vida. Silva (2009, p. 58) ressalta que

Ao impor padrões disciplinares, acaba-se dando atenção dedicada ao corpo para torná-lo hábil e útil, isso se manifesta pelas ações de manipulação, modelagem, treinamento, regramento que se impõe ao corpo. A relação entre saber e poder é a base na qual se estabelecem todas as relações pedagógicas.

A ideia de modernizar a educação brasileira para formação de corpos moral e espiritualmente desenvolvidos faz com que a educação do Brasil procure se ajustar a um neocolonialismo cultural influenciado por valores americanos e europeus, tidos como locais

de referência da industrialização e da modernidade. O pensamento dominante na época conferia a falta de educação como a responsável pelo atraso em que se encontrava o país.

É nesse contexto que a Escola Nova - movimento de renovação da educação que recebeu grande influência do norte-americano John Dewey – ganha força no Brasil trazendo o entendimento de que por meio da educação seria possível formar um “novo” homem, capaz de alavancar o desenvolvimento do país.

Nóbrega (2005, p. 604) evidencia a cultura do corpo que se faz presente no ideário da Escola Nova:

Esse discurso do corpo, fundamentado na instrumentalidade, no disciplinamento e na aprendizagem da civilidade, encontrou solo fértil e foi construído no interior das diferentes especializações, assim como a educação da sensibilidade e o jogo forma elementos fundamentais no ideário das pedagogias ativas.

Na possibilidade de superar o instrumentalismo e apontar outros caminhos de compreensão do corpo numa perspectiva social e política no campo da educação, é que surgem as proposições de Paulo Freire como demarcação de uma revolução conceitual para esta compreensão.

Paulo Freire tem uma discussão sobre corporeidade que enfatiza as relações de poder que atuam sobre o indivíduo. Para Freire (1992) a educação bancária é vista como uma prática pedagógica da “interdição do corpo” que submete o indivíduo, inconscientemente, à opressão, fazendo com que ele permaneça no estágio da “consciência ingênua” ou “semitransitiva”. O corpo oprimido é um termo utilizado por Paulo Freire ao analisar os estudos sobre as relações de poder e opressão, constante na maioria de suas obras.

A educação dominante, tradicionalmente conservadora, continua direcionando sua intervenção para a formação de pessoas a serem incorporadas a uma lógica servil. De outro modo, a Educação Popular movimenta-se contrária a essa abordagem, fundamentada na recusa dos modelos pedagógicos de orientação colonizadora, servil e dominadora. Ela transcende a dimensão mecânica da palavra falada e escrita, possibilita a evidenciação de corpos que foram negados na história, e se adequa às necessidades existentes nos espaços não escolares e não formais. Além disso, Arroyo (2003, p. 32) enfatiza a importância da presença do sujeito neste processo ao afirmar que

as experiências não formais de educação, mais próximas da dinâmica popular, tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos. A literatura sobre educação popular, desde seu início nos anos 60, destaca sua

centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ação. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos.

Sendo assim, a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado se fundamenta no cotidiano e reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com um contexto.

O processo educativo que se desenvolve nos espaços não formais, diferencia-se daqueles desenvolvidos nos espaços institucionais escolares que, segundo Gohn (2001), tem uma concepção de educação que se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumento do processo pedagógico. Outra diferença é que a educação não formal diz respeito ao processo educativo apreendido coletivamente e organizado no âmbito dos movimentos sociais.

Para a mesma autora, os movimentos sociais, como exemplo de espaços não formais, apresentam processos educativos que assumem dimensões articuladas e apriorísticas, que vão da construção da organização do grupo pelo conhecimento dos direitos e deveres, do acúmulo de experiências vivenciadas no passado para leitura do presente e construção do futuro, e o conhecimento do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana. Nesse processo, os corpos dos grupos minoritários e excluídos vão se revelando na luta pelo seu reconhecimento e por melhores condições de vida, na medida em que a educação vai dando a possibilidade de evidenciá-los, o que não aconteceu com os anti-heróis, os esquecidos e anônimos da história.

2.3 O corpo evidenciado na ação educativa do teatro

Fazendo um contraponto à educação tradicional, cujos processos educativos têm se mostrado ao longo da história sob a influência de uma lógica de dominação sobre os corpos e mentes, trazemos a experiência educativa do teatro como manifestação artística e pedagógica que valoriza o outro, o contato, a cumplicidade e, sobretudo, evidencia o corpo. Segundo Silva (2009), a compreensão do corpo como expressão artística, lança novas possibilidades de criação de conhecimentos significativos para o ser humano e, conseqüentemente, sua conscientização enquanto ser atuante na sociedade.

Independente de acontecerem nos espaços escolar ou não escolar, os processos educativos do teatro devem acontecer a partir da construção dialógica com todos os sujeitos envolvidos, considerando os aspectos objetivos e subjetivos.

Segundo Silva (2009), as expressões artísticas foram utilizadas nos círculos de cultura e possibilitaram a leitura de mundo das pessoas envolvidas, tomando como ponto referência as suas realidades concretas e suas práticas nessas realidades.

A arte tem a capacidade de trilhar caminhos desconhecidos, pois seus resultados quase sempre são imprevisíveis. Se a sociedade ocidental racional não consegue ver o que está visível, a arte tem a capacidade de ver o invisível e com os olhos da arte também o homem [e a mulher] é capaz de ver o invisível que dá significado mesmo à situação mais adversa. “Através do teatro, as pessoas desenvolvem a autoestima, libertam o corpo, oprimido pelo cotidiano, pela sociedade” (TEIXEIRA, 2007, p. 85).

O teatro como uma ação não competitiva, uma ação que não nega o outro, vai trazer novas linguagens de expressar o mundo, em inúmeras linguagens. Mas nem todo teatro tem a proposta de libertação do corpo, alguns permanecem presos a padrões disciplinares que limitam o poder criativo e expressivo dos atores e que

busca padronizar os corpos e tirar-lhes a liberdade, destruindo assim suas capacidades expressivas, inventivas, comunicativas, carregadas de séculos de preconceitos quanto aos gestos, exposição e até mesmo percepção e consciência de si próprio (SILVA, 2009, p. 31).

O teatro que aqui será discutido tem uma exigência ideológica. Ele está comprometido com a causa do oprimido, através de uma postura reflexiva e ideológica e, assim como a Educação Popular, conduz para superação dos traços dominantes. Trazemos como exemplo o teatro do oprimido e o teatro de rua, ambos identificados como teatro popular.

Segundo Teixeira (2007), o **Teatro do Oprimido** é um método de intervenção social e política que utiliza uma série de exercícios, jogos teatrais e estratégias diferentes de criar e apresentar cenas, “com a proposta de que qualquer grupo, assim o deseje possa utilizar o teatro para falar de questões de seu interesse e, mais importante ainda, para debater e buscar saídas de transformação, através da cena, para situações opressivas vividas” (TEIXEIRA, 2007, p. 80). Ele foi desenvolvido por Augusto Boal, no final da década de 1950 e início da década de 1960, “obedecendo a uma lógica de criação teatral que recusa veementemente a arte como isolada da vida” (TEIXEIRA, 2007, p. 77).

Segundo Teixeira, o objetivo metodológico do Teatro do Oprimido é realizar reflexões sobre as relações de poder, a partir de histórias de situações de opressão, onde o espectador assiste e participa da peça. Os textos são “construídos coletivamente a partir das histórias de

vida, baseadas nas experiências e problemas típicos da coletividade, como a discriminação, o preconceito, o trabalho, a violência, entre outros” (TEIXEIRA, 2007, p. 93).

Sendo assim, o Teatro do Oprimido utiliza uma metodologia de trabalho que

proporciona uma preparação do indivíduo para ações reais na sua existência cotidiana e social com vistas a uma liberação. Utilizam exercícios de movimentação, equilíbrio, toque, percepção de sons e ritmos, com o estímulo dos vários sentidos sensoriais e de comunicação através da imagem da forma de aquecimento e desinibição (TEIXEIRA, 2007, p. 94).

O **Teatro de Rua**, ao contrário do Teatro do Oprimido, possui poucas publicações que registram seus procedimentos, elementos e características principais. Entretanto, é possível verificar algumas semelhanças e diferenças entre eles.

Segundo Da Silva (2009), a grande semelhança é que os dois utilizam, para as suas práticas, os espaços abertos da rua e possuem pedagogias próprias de trabalho; a diferença é que o Teatro do Oprimido utiliza uma metodologia diretiva (exercícios e jogos com orientação externa descritos em um manual onde é possível e deve ser reproduzido em qualquer lugar do mundo da mesma maneira) para atingir seus objetivos, enquanto que o Teatro de Rua desenvolve uma metodologia não diretiva, baseada em um único exercício livre, com estímulos visuais e sonoros, sem orientador externo ou interno e impossível de ser realizada de maneira exatamente igual uma segunda vez.

Segundo o artigo “A história do teatro de rua” da Revistas e (2005), o Teatro de Rua é uma das manifestações mais antigas de cultura popular e teve influência, no Brasil, das manifestações populares do Nordeste, da *commedia dell'arte*²⁰ e do circo tradicional. A primeira iniciativa do teatro de rua contemporâneo no Brasil foi em 1946 protagonizada por Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho. Mas foi em 1961 que o teatro de rua enquanto manifestação artística apareceu como instrumento para mudanças sociais, o Movimento de Cultura Popular (MCP) – foi um dos exemplos. O MCP levava para a periferia de Recife várias ações educacionais, artísticas e até de saúde, que envolviam artesanato, artes plásticas, cinema, música, canto, dança, literatura e, por fim, o teatro²¹.

²⁰ Gênero teatral surgido na Itália, no início do século XVI, famoso pelo uso de máscaras que identificavam os personagens. Os personagens são divididos em três categorias: os *zanni* são os personagens de classe social mais baixa - os servos. Os *vecchi* que representam os de classe social mais abastada e os *innamorati*, os amantes, que querem se casar.

²¹ O Teatro do Arraial Velho, ao ar livre, construído nas encostas do Arraial do Bom Jesus, e o Teatro do Povo, ambulante, armado nos subúrbios da cidade de Recife; ambos constituíram instrumentos da popularização do teatro no MCP.

O teatro em espaço aberto, na rua, diferencia-se, em sua dinâmica, do teatro que acontece nos espaços fechados; consequentemente, alguns exercícios são específicos para esse teatro, visto a exposição ao espaço aberto e aos acontecimentos inesperados a que está propício.

O teatro popular - tanto o Teatro do Oprimido como o Teatro de Rua, com as suas especificidades – propõem uma prática teatral de caráter democrático, com intervenção dos/as espectadores/as, e uma linguagem apropriada para ser utilizada por qualquer pessoa, que tenha ou não atitudes artísticas.

A emoção, enquanto componente do corpo, vai estar presente tanto no Teatro do Oprimido como no Teatro de Rua, trazendo reflexões e gerando conhecimentos a partir de situações concretas do cotidiano; sendo assim, “adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de novo diante das coisas e dos outros” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 83).

A relevância dessa discussão aponta na direção de dialogar com os autores do teatro popular e suas utopias, na busca de argumentos que confirmem a necessidade de se repensar criatividade e corporeidade inseridas no contexto da educação popular. Uma criatividade em educação popular. Uma criatividade libertadora.

2.3 A educação popular como possibilidade de libertação do corpo

Observa-se que na América Latina a Educação Popular procura opor-se a uma concepção de corpo marcada por nossas matrizes coloniais e que, segundo Tavares (2009), tornam a questão da aceitação do outro como legítimo outro, uma questão política com implicações na nossa formação social. Sendo assim, “o reconhecimento do outro é muito mais complexo e epistemologicamente difícil” (TAVARES, 2009, p. 02), pois os corpos são vistos como lacunares, tanto no campo material, como no campo simbólico.

Segundo Silva (2009), nas sociedades cujas formações sociais foram de origem colonizada, as reflexões filosóficas e históricas em torno da negação do corpo do outro mostram que nestas sociedades a negação se apresenta na forma de violência sobre o corpo. “A violência que começa com a violência da negação do outro enquanto corpo consciente” (SILVA, 2009, p. 74).

Para Dussel (2012) esse outro representa o ser humano, o sujeito ético, o rosto como representação da corporalidade vivente humana. “[...] o Outro não será denominado

metafórica e economicamente sobre o nome de ‘pobre’ [...], o denominarei “a vítima” – noção mais ampla e exata” (DUSSEL, 20112, p. 16).

A dificuldade e complexidade do reconhecimento do outro como corpo legítimo tem raízes desde o processo de colonização verificado na América Latina onde, segundo Santos (1979), a existência de uma sociedade dual – conquistadores e nativos – tinha correspondência direta com uma educação também dual que mantinha a cultura ocidental e o estatuto colonial.

[...] como sequela do período colonial, as modificações havidas [na educação] afetam pouco a estrutura dual [...]. Continuaram existindo raras escolas para o povo, por um lado, e pelo outro, estabelecimentos especiais para a nova aristocracia rural e para as classes urbanas emergentes (SANTOS, 1979, p. 33).

Esta estrutura dual tem contribuído para a concepção de corpo como um corpo-objeto e está relacionado a uma lógica de colonização que perdura ainda hoje com forte influência do pensamento europeu e norte-americano. Como afirma Paiva (2003, p. 55), “as relações sociais estavam sendo novamente modeladas e uma nova constelação de valores, hábitos, comportamentos, instituições vão se impondo, claramente calcados no processo de colonização”.

Bosi (1992) analisa, ainda, que na sociedade contemporânea existe a forte influência dos meios de comunicação de massa como uma nova presença colonizadora que passa a “massificar a partir de certas matrizes poderosas de imagens, opiniões e estereótipos” (BOSI, 1992, p. 383).

Dussel (2012) também analisa que o processo de globalização mundial indica outra forma de colonização e de exclusão das grandes maiorias da humanidade, chamadas por ele de “vítimas do sistema-mundo”. Essa exclusão apresenta um duplo movimento: “por um lado, a pretensa modernização dentro da globalização formal do capital; mas por outro lado, a exclusão material e o discurso formal crescente das vítimas desse pretenso processo civilizador” (DUSSEL, 2012, p. 17).

É nesta perspectiva que se estabelece a concepção de corpo colonizado, tendo o sentido de colonização não de forma teleológica²², mas, de acordo com Bosi (1992), compreendê-la para além de uma simples corrente migratória, como “a resolução de carências

²² Quando considera a história como uma sucessão de etapas predeterminadas para a passagem seguinte.

e conflitos da matriz e a tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante [...]” (BOSI, 1992, p. 13).

Os processos históricos acumulam marcas que são visíveis no corpo e na sociedade e que precisam ser desconstruídas e ao mesmo tempo problematizadas para que não continuem sendo normalizadas, tendo em consideração o reconhecimento de que “somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.” (FREIRE, 1997, p. 11) [Grifos do autor]

A partir desta afirmação, traz-se a proposta de Dussel (1977), que defende a liberdade de pensamento, em relação ao pensamento dominante, eurocêntrico, que mais estava preocupado com a dominação do mundo. Tal liberdade passa pelo reconhecimento do discurso do outro, conforme enfatiza Dussel: “[...] é necessário respeitar o outro como outro. [...] o respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como o outro” (1977, p. 65).

O ouvir o outro nada mais é que o apelo pelo diálogo. Paulo Freire, pela sólida confiança que tinha no ser humano, traz essa concepção de educação dialógica que demanda da capacidade de escuta do outro, ao afirmar que

Se [...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele (FREIRE, 1997, p. 43).

Tanto os pensamentos de Dussel como o de Freire procuram desconstruir um sistema ontológico de dominação, a partir da evidenciação do outro. Eles evidenciam a exterioridade do outro como sujeito ético com sua corporeidade, e introduzem o diálogo como possibilidade de dar-se conta do mundo do outro e de realizar a sensibilidade da escuta. Segundo Silva (2009), o diálogo liberta o corpo, fazendo o sujeito capaz de sentir-se participante ativo na construção do mundo.

É nessa possibilidade de criação de vínculos de compromisso como a causa dos excluídos para contribuir na construção de novos horizontes de sentido que se criam possibilidades de libertação do corpo.

A Educação Popular tem contribuído na mudança da concepção de corpo-objeto para corpo-sujeito (e histórico), ou seja, para reafirmação da autonomia do corpo que, segundo

Sader; Paoli (1986), elabora e produz representação própria, de si mesmo, dependendo do movimento de vida coletiva na qual constrói sua experiência.

Como o corpo é construído socialmente pela influência do ambiente social e político em que está inserido, ele absorve as ideias, expectativas e intenções do meio. Em relação a esta afirmação, Foucault (1979, p. 146) acrescenta que “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos.”

Na contramão deste pensamento, Foucault trata em seus escritos mais tardios²³ de uma concepção positiva de poder, definindo “como uma característica marcante das relações sociais o fato de que os sujeitos têm a possibilidade de reagir ao poder e, igualmente, de alterar estas relações” (CARVALHO; GASTALDO, 2008, p. 2036), um paradoxo que nos permite pensar a dinâmica do poder em uma perspectiva libertária. Diante disso, Freire afirma que os homens são conscientes de si e do mundo porque “vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1999, p. 90). É por isto que se acredita que cada ser é um corpo consciente.

Gonçalves (2010) ao analisar a noção de corpo consciente que Paulo Freire utiliza em suas obras²⁴ observa que vai ocorrendo uma renovação na compreensão e utilização do termo - levado pela sua práxis enquanto observador do mundo e das pessoas - imprimindo novos significados, porém não eliminando a importância que cada um deles tem.

A noção inicial parte da própria tomada de consciência do ser humano como um corpo, “com tudo o que tem disponível para se mover no mundo, para pensar e se relacionar com os outros” (GONÇALVES, 2010, p. 131). Para esta reflexão Freire, em entrevista concedida à ABIA em 1993, reforça a importância de uma pedagogia que respeite e estimule a subjetividade.

Eu acho que hoje nós estamos com a chance de viver com muita força uma pedagogia que, sem cair no psicologismo, sem cair no subjetivismo, restaure a importância da subjetividade. E essa importância da subjetividade é a assumpção do corpo, consciente, quer dizer, eu não sou só consciência, eu não sou só matéria, mas eu sou um CORPO CONSCIENTE (BOLETIM ABIA, 1993, p. 17).

Outra noção de que o corpo torna-se consciente é pelo aprendizado nas contradições das tensões das experiências sentidas ou vividas por ele. Sendo assim “discutir o corpo, a

²³ Ler Foucault, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

²⁴ Segundo o autor a noção de corpo consciente aparece em pelo menos 15(quinze) de suas obras.

inteligência do corpo, a consciência do corpo, o corpo no mundo, o corpo com o mundo é uma das únicas formas que a gente tem hoje de enfrentar o problema” (BOLETIM ABIA, 1993, p. 17). Outra compreensão é de que o corpo torna-se consciente também pela sua relação vivencial e singular não desvinculada do seu pertencimento social e da autonomia no processo de construção de seu conhecimento.

[...] meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível [...]. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. [...]. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber (FREIRE²⁵, 2006, *apud* GONÇALVES, 2010, p. 140).

Considerando que existem mais significados para a noção de corpo consciente nas obras freireanas, as que foram elencadas são suficientes para perceber que a educação popular tem dado grandes contribuições para a constituição de uma corporeidade que faça com que as pessoas saiam ao encontro do mundo e de outras pessoas.

A Educação Popular, como facilitadora da constituição de uma corporeidade desligada da condição de colonização normatizante, vai fomentar a resistência que esses corpos poderiam oferecer, preparando-os para construção da sua própria hegemonia. Ao agir sobre a realidade, os oprimidos - os colonizados – vão transformar a própria realidade, mas, sobretudo, transformar a si mesmos.

Assim como Paulo Freire que acreditava no ser humano como ser ativo, dotado de um ímpeto criador, reforçamos a necessidade de criar vínculos de compromisso como a causa dos excluídos para contribuir na construção de novos horizontes de sentido. Precisamos de um universo simbólico e linguagens apropriadas para mudanças na concepção do corpo, tais como: de um corpo desconhecido e negado a um corpo conhecido e afirmado; de um corpo heterorregulado a um corpo autorregulado, de onde brotam elementos próprios, configurados a partir das próprias experiências; de um corpo padecido e inconsciente a um corpo gozado e vivido conscientemente; de um corpo físico indigno a um corpo pessoal e digno. Estas são mudanças que possibilitarão recuperar o corpo que por séculos foi silenciado.

²⁵ FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

*Sou um homem comum
de carne e de memória
de osso e esquecimento (...)*

*Sou como você
feito de coisas lembradas
e esquecidas (...)*

*Mas somos muitos milhões
de homens comuns
e podemos formar
uma muralha
com nossos corpos
de sonho e margaridas.*

Ferreira Gullar, Homem Comum

Parte III

AIDS:

**HISTÓRIA DA DOENÇA,
HISTÓRIA DAS PESSOAS**

3.1 Reflexões acerca da AIDS

A história oficial da AIDS teve início na Califórnia, nos Estados Unidos, em janeiro de 1980. A partir daí o número de casos vem se multiplicando ano após ano, transformando a doença numa pandemia²⁶ e se constituindo um grande problema de saúde internacional ao impor altos custos pessoais, sociais e econômicos a todos os países afetados. E pela dimensão que ela continua alcançando, continuará acarretando sérios prejuízos tanto sociais quanto econômico à sociedade moderna.

O advento da epidemia do HIV/AIDS no Brasil foi no início da década de 1980 (BRASIL, 2012) e trouxe muita dor, sofrimento, dúvida, incerteza e inquietação para sociedade além de questionamento das instituições, das normas e das identidades que se mostravam fixas e acabadas, com os modelos previamente dados de como existir no mundo.

Além de levantar uma discussão sobre questões tabus na sociedade – como sexo, sexualidade, prazer, uso de drogas e as diferentes identidades sexuais e de gênero - a AIDS trouxe à tona a organização de minorias tradicionalmente excluídas e perseguidas no início da epidemia, a exemplo dos homossexuais masculinos, profissionais do sexo e usuários de drogas injetáveis. Também a forma avassaladora como atingia o doente, levando-o a um óbito prematuro depois de intenso sofrimento, propiciou uma inevitável, e ainda viva, associação da AIDS com a morte, contribuindo para o fortalecimento de preconceitos. Tal afirmação é reforçada por Passarelli (2007, p. 177) quando diz que ao associar AIDS e morte acaba-se por fazer representar os dramas dos que ficaram à margem da cultura somática, daqueles que, geralmente por descuido, tiveram seus corpos lançados na contracorrente dos ideais de sanidade que são a moralidade decretada por nossos tempos.

Desde o seu surgimento a AIDS sofreu transformações profundas, desde sua configuração epidemiológica como da própria característica orgânica das pessoas infectadas, mas uma das maiores transformações foi o nível de visibilidade e organização social e política que as pessoas que vivem com HIV/AIDS conseguiram alcançar, com importante participação na luta por seus direitos e sua cidadania. Recorremos aos dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012) para mostrar a situação atual da doença no panorama nacional, nordestino e paraibano, mesmo afirmando que estas informações dão uma representação numérica das

²⁶ Doença que ataca ao mesmo tempo muitos indivíduos na mesma localidade, ou a maior parte dos povos do globo.

pessoas com AIDS²⁷ - apesar da sua subnotificação - e não apresentam um panorama real da doença, e do doente, diante da sua complexidade de relações.

De 1980 a junho de 2011, no Brasil, foram notificados 608.230 casos de AIDS. Em 2010 foram notificados 34.218 novos casos, com taxa de incidência nacional de 7,9/100.000 habitantes, e a razão em relação ao sexo é de 1,7 novos casos em homens para cada caso em mulheres. Ao longo dos últimos 12 anos observa-se uma estabilização da taxa de incidência no Brasil, mas, segundo as regiões, a taxa diminuiu na Região Sudeste e aumentou nas demais regiões. Em números absolutos, o Brasil registrou 241.469 óbitos por AIDS, de 1980 a 2010, sendo que nos últimos 10 anos observa-se redução de 11,1% na taxa de mortalidade por AIDS no Brasil; no entanto, essa taxa aumentou nas regiões Norte, Nordeste e Sul, diminuiu no Sudeste, e estabilizou no Centro-Oeste. Em 2010, os casos de AIDS na Região Nordeste foram 6.702, o que corresponde a 19,6% do total no Brasil, deste montante 395 foram notificados na Paraíba (BRASIL, 2012).

Segundo o banco de dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação da Secretária Municipal de Saúde de João Pessoa (SINAN/SMS-JP)²⁸, os dados mostram que em 2009, na cidade de João Pessoa, PB, foram notificados 170 novos casos de AIDS, sendo 113 encontrados no sexo masculino e 57 no feminino.

A AIDS não é só um fenômeno a ser discutido no âmbito da saúde, é também uma questão de responsabilidade social porque mexe com tabus e está ligada à forma de vida das pessoas e sua cultura. Ao estudar este fenômeno devemos considerar dois elementos: o vírus e as pessoas. Sua forma de disseminação depende exclusivamente do comportamento humano individual e coletivo, visto que a propagação do vírus está atrelada ao comportamento pessoal e aos costumes sociais que condicionam a amamentação, a troca de sangue e, principalmente, o relacionamento sexual entre as pessoas.

Como fato político, a AIDS questiona a ordem vigente, interroga o poder, causa indignação e faz rever a acomodação e o descaso em que caíram outros assuntos, também políticos e coletivos, como as doenças endêmicas. Falta de assistência sanitária, as diferenças entre as classes sociais, o aumento em escala mundial da pobreza e a atitude de muitos perante a sexualidade e a morte são agentes potenciais da doença.

Enquanto fenômeno social e histórico, a AIDS desencadeia ações, sentimentos, antigos conceitos em torno das doenças e preconceitos envolvendo velhos tabus em torno do sexo e

²⁷ O Boletim Epidemiológico não notifica dados da quantidade de pessoas infectadas pelo HIV, no entanto o Ministério da Saúde estima que a taxa de prevalência da infecção pelo HIV, na população de 15 a 49 anos, permanece estável em 0,6% desde 2004.

²⁸ Ver site <http://www2.aids.gov.br/cgi/defthtm.exe?tabnet/pb.def>

da morte. Desperta reações conservadoras e desmascara as condições de vida social em todo o mundo. Pela indignação que causa e pela forma como põe em xeque o poder e a ordem, a AIDS congrega e mobiliza forças sociais capazes de transformar e criar meios que se oponham à força que maltrata a sociedade moderna.

A reflexão sobre a epidemia no Brasil será interpretada à luz de um conjunto complexo de circunstâncias sociais, culturais e políticas que aconteceram ao longo da história do país, que servem para compreender a luta dos grupos militantes e das pessoas ativistas que vivem com HIV/AIDS. Parker destaca que “se o perfil da AIDS for o perfil da sociedade brasileira, a história social da epidemia é também a história do próprio Brasil” (1994, p. 46). Tal afirmação demonstra que fazer a análise da doença situada na história econômica, política e social do Brasil é importante para entender as forças específicas que moldam a história da AIDS.

Elencaremos uma linha do tempo histórica e provisória, usando, para isso, marcos referencial de acordo com os acontecimentos mais relevantes registrados, e procurando situá-los no contexto histórico do país.

- 1) **Década de 1980:** A partir de 1983, a AIDS se transformou em notícia quase cotidiana na grande imprensa e também na imprensa sensacionalista. Algumas dessas matérias semearam pânico na população e cristalizaram imagens moralistas e discriminatórias que pouco correspondiam ao perfil da epidemia que se iniciava. Essas notícias foram os primeiros contatos que a sociedade brasileira teve com a AIDS e contribuíram para reforçar a imagem do doente a partir da morte, do preconceito associado a grupos sociais e do sofrimento dos pacientes. Não era incomum a representação de doentes restritos a camas de hospitais, em estado de fragilidade física e em situação sugestiva de morte iminente.

Parker (1994) lembra que o surgimento da epidemia no Brasil coincidiu com a evolução de uma crise social, política e econômica durante o último dos cinco governos militares que administraram o país desde o golpe de 1964. Nesse período, a doença assume contornos epidêmicos e ainda não é tratada como pandemia. A política da AIDS tem-se desenvolvido em relação a um contexto de crise na economia e na saúde pública.

A crise econômica, associada à imensa dívida externa brasileira e à política tanto de empréstimos quanto de dependência econômica internacional, tem acentuado os problemas já existentes na estrutura do sistema de saúde pública do país e limitado à capacidade do governo de responder aos problemas colocados por uma nova doença epidêmica (PARKER, 1994, p. 38).

Tal contexto teve influência na demora e na determinação da política de controle da AIDS, cuja inércia foi justificada pela extensão de outros problemas de saúde não resolvidos no Brasil e pelas restrições financeiras impostas pela crise econômica que limitavam a disponibilidade de recursos para pesquisa, programas educacionais e tratamento para pacientes de AIDS (PARKER, 1994).

Em decorrência da rápida propagação da doença, a demanda de doentes foi maior que a existência de serviços. Pode-se dizer que o país estava aprendendo a trabalhar com AIDS. Nessa época falar sobre a doença poderia ser indício de estar infectado, de pertencer a este ou aquele grupo, produzindo comentários maldosos pelas pessoas - era o mesmo que revelar a orientação sexual ou pactuar com ela, era ser usuário de droga, ou conivente com as transgressões. Enfim, qualquer manifestação poderia se tornar o estopim para se comprometer junto ao grupo social. A segregação era fato, a discriminação e o preconceito fizeram milhares de vítimas, porque as pessoas com AIDS tinham sua morte civil decretada. Os doentes tornavam-se párias numa sociedade de classes.

Nos anos iniciais da primeira década da epidemia a consequência talvez mais significativa do momento político tenha sido a sensação generalizada de que nem os cidadãos individualmente nem as organizações da sociedade civil podiam influenciar no processo político de forma significativa. Tal sensação foi fruto dos anos de supressão da liberdade e dos direitos dos cidadãos nos vinte anos de ditadura.

Esta década foi marcada pela limitação contínua de financiamento adequado para o combate da AIDS, chegando ao ponto de reduzir em 1988 trinta por cento dos recursos, deixando o Programa Nacional de AIDS do Ministério da Saúde, criado em 1985, sem fundos suficientes para os medicamentos básicos e testagem de sangue (PARKER, 1994).

Esta história inicial da epidemia, marcada por discriminação, negligência e inércia institucional, gerou uma resposta, mesmo em condições relativamente limitadas, de organizações no movimento gay, que se tornou mais ativo na distribuição de material educacional e informativo, e de ativistas contra a AIDS que formaram novas organizações específicas aos vários problemas complexos que surgiram em decorrência da epidemia.

- 2) **Década de 1990:** Foi na década de 1990 que houve uma ampliação do modo de pensar sobre o HIV/AIDS, deslocando da noção de risco individual para uma nova percepção de vulnerabilidade social. Segundo Parker (2000) para ampliar a concepção de risco para uma concepção social mais coletiva da doença foi agregado o risco individual na concepção de grupos de risco epidemiológicos claramente definidos; no entanto, a

infecção pelo HIV passou a se espalhar mais amplamente e escapar dos limites dessa concepção, aumentando os casos entre mulheres, crianças e homens heterossexuais.

Apesar da infecção pelo HIV extrapolar a categorização de determinados grupos, de ser a doença que podia atingir todos, ela continuou estigmatizando e discriminando populações específicas pelo uso, às vezes inconsequente, de categorias epidemiológicas; e, nem assim, ela continuou sendo considerada uma epidemia democrática, como explica Parker (2000, p. 102):

Apesar de nossa própria retórica durante a década de 80, o HIV/AIDS nunca foi uma epidemia democrática. A sugestão de que a AIDS é a epidemia de todos, que todos somos igualmente expostos à infecção, é o que se poderia chamar de uma espécie de *ficção necessária* [...]. [Grifos do autor]

A utilização do discurso de que a AIDS é a doença de todos e todas, dá-se pela necessidade de desfazer o imaginário de quem se achava imune ao risco, a partir de explicações que não são suficientemente adequadas aos verdadeiros fatores socioculturais e político-econômicos que estruturam a forma e os contornos da epidemia.

A mudança no modo de pensar sobre o HIV/AIDS a partir da noção de vulnerabilidade social foi importante transformação paradigmática tanto na percepção da dinâmica da epidemia como para as estratégias capazes de diminuir seu avanço.

Foi nesta década também que teve início a relação entre o Banco Mundial e a política de AIDS no Brasil. A AIDS tem sido tratada pelo Banco Mundial não só como um problema de saúde, mas também – e principalmente - como um problema para o desenvolvimento econômico. O Banco vem respondendo a esse desafio com os empréstimos voltados para projetos de controle da AIDS, além da oferta de ideias sobre quais seriam as políticas públicas mais adequadas para o controle da epidemia.

De acordo com Matos; Terto Júnior; Parker (2001), no Brasil, o Banco Mundial vem aportando recursos desde 1994, um segundo recurso foi aprovado em 1998 e um terceiro em 2003. Tais contratos são conhecidos como projetos AIDS I, AIDS II e AIDS III²⁹. Eles são os maiores empréstimos feitos pelo Banco Mundial para projetos de controle da AIDS no mundo. Apesar das estratégias do Banco para o setor saúde ter sido pautado em três eixos, a saber, expandir o acesso aos serviços básicos de saúde nas áreas mais pobres, oferecer

²⁹ O primeiro projeto, denominado “AIDS I”, de 1994 a 1998, teve um total de US\$ 250 milhões, sendo US\$ 160 milhões do Banco Mundial e US\$ 90 milhões do governo federal. O “AIDS II”, implementado em 1998 e concluído em 2003, recebeu o recurso de US\$ 300 milhões (US\$ 165 milhões do Banco Mundial e US\$ 135 milhões da contrapartida dos governos federal, estadual e municipal). O terceiro projeto assinado em 2003 e em implementação até 2006, que recebeu o título de “AIDS III”, contou com empréstimo de US\$ 100 milhões do Banco Mundial e a responsabilidade do governo federal também de US\$ 100 milhões, totalizando um investimento de US\$ 200 milhões.

conselhos políticos e realizar estudos para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema de saúde e oferecer recursos para projetos de controle de certas doenças transmissíveis, observa-se que na experiência brasileira do enfrentamento da AIDS as estratégias foram pautadas na oferta de ideias, que muitas vezes divergiam da posição do Banco.

O Brasil coloca-se como um dos países mais adiantados do mundo no combate à AIDS. A sua atuação, seja na assistência ou na prevenção, tem sido modelo para os países em desenvolvimento. O papel político e articulado dos movimentos sociais e a pressão exercida por eles junto ao Estado foram fundamentais para que se incluísse na pauta das políticas de saúde o tratamento gratuito a todas as PVHA. Em 1996 foi garantido o acesso gratuito ao tratamento universal da AIDS pelo Estado brasileiro, direito assegurado no artigo 5º da Constituição brasileira³⁰.

- 3) **Década de 2000:** Nesta década, o discurso sobre direitos humanos ficou cada vez mais consolidado em torno das PVHA e outras populações vulneráveis pertencentes às categorias sociais específicas, como, mulheres, negros/as, adolescentes, jovens, adultos/as, gestantes, profissionais do sexo e comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros)³¹.

O surgimento da terapia antirretroviral combinada (ARV)³², modificou significativamente o perfil da epidemia, as representações acerca da doença e, sobretudo, as perspectivas das PVHA. Como consequência do surgimento de medicamentos mais eficazes, observou-se a redução da mortalidade, o aumento da sobrevivência e a reinserção social de pessoas vivendo com HIV, contribuindo assim para amenizar as situações de preconceito e a associação da doença com a fatalidade.

É importante fazer a reflexão de que este cenário dá a impressão de que a AIDS está controlada. Essa ideia de que ela não mata mais como antes e de que há tratamento representa, segundo Santos, “uma estratégia de poder que não oculta/esconde, mas que dá destaque a algumas coisas e não outras, tornando praticamente invisíveis outras questões importantes” (2011, p. 40). Enquanto a AIDS torna-se medicalizada e colonizada pela tecnobiomedicina,

³⁰ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade.

³¹ Estes foram grupos sociais alvo de campanhas publicitárias realizadas pelo Departamento Nacional de DST/AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde, nos anos de 2000 (caminhoneiros), 2002 (travestis, profissionais do sexo e homens que fazem sexo com homens – HSH), 2003 (jovens e adolescentes), 2004 (mulheres), 2005 (população negra), 2006 (PVHA), 2007 (jovens), 2008 (mulheres adultas e idosas, LGBT), 2009 (homens adultos e idosos, PVHA), 2010 (travestis, mulheres jovens).

Fonte: <http://www.aids.gov.br/campanhas>.

³² Terapia para tratamento e tentativa de eliminação, no organismo, do vírus da AIDS através da associação de duas ou mais drogas da mesma classe farmacológica ou de classes diferentes.

também migra para as camadas mais pobres da sociedade, ou seja, mantém-se a lógica da colonização cada vez mais acentuada da AIDS pelo âmbito biomédico em detrimento do social (SANTOS, 2011, p. 41).

Este é o paradoxo que atualmente se apresenta na sociedade: o Estado tem garantido acesso à medicação de alto custo, assegurando a “qualidade de vida das PVHA”, mas não tem se mostrado capaz de estabelecer as condições mínimas de subsistência a esta mesma população.

Santos (2011) analisa que esse fato dificulta qualquer estratégia de prevenção: os materiais informativos produzidos para essa população não atingem os objetivos, havendo dificuldades de garantir a adesão aos medicamentos. Dessa forma, enquanto melhoram os prognósticos clínicos, pioram os prognósticos sociais para a epidemia.

Este breve resumo da história da AIDS no Brasil nos mostra elementos da doença que a torna uma epidemia complexa, pela relação multifatorial que ela apresenta: uma epidemia oculta, representada por milhões de pessoas infectadas sem quaisquer sintomas; uma epidemia exposta, manifestada em algumas centenas de milhões de pessoas que já demonstram sintomas da AIDS; e, principalmente, uma epidemia social, demonstrada pelas atitudes de negação, culpa, estigma, preconceito e discriminação decorrentes do medo que a AIDS provoca nos indivíduos e na sociedade. Paulilo in: Carvalho; Carvalhães; Cordeiro (2005, p. 50) acrescenta que a AIDS é acompanhada de outras dimensões, a saber, a científica, a política, a econômica, a jurídica, a moral, todas elas atravessadas pela dimensão simbólica que a fez carregar pesados significados.

Ao longo a história da AIDS observam-se mudanças na forma como a doença tem sido abordada pela comunidade científica, com consequências para as maneiras de como encarar e responder à epidemia.

Parker (2000) apresenta três abordagens diferentes no desenvolvimento da pesquisa social, cujos paradigmas teóricos e tradição de pesquisa são variados nas ciências sociais, e parecem ter surgido pela tentativa de analisar e responder às dimensões sociais da epidemia. Cada uma dessas abordagens à pesquisa social em resposta ao HIV/AIDS pode ser situada em relação à história social da própria epidemia e tem implicações para os programas de prevenção e as políticas de saúde pública.

A primeira abordagem focaliza-se no estudo de padrões de comportamento relacionados à transmissão do HIV, cuja base empírica está voltada para a ideia de intervenções sobre o comportamento para reduzir a incidência de infecção pelo HIV. Tal

visão foi mais forte no início da década de 1980 quando a doença estava associada às atitudes e práticas sexuais focalizadas na noção de risco individual e no processo decisório racional.

A segunda enfatiza a análise das estruturas culturais e sociais associadas ao crescente risco de infecção pelo HIV. Observa-se uma influência sociológica e antropológica para o desenvolvimento de pesquisas de prevenção de HIV/AIDS. Na medida em que as abordagens tradicionais de pesquisa de comportamento não foram dando respostas diante da complexidade com que a doença se apresentava em diversos ambientes sociais e culturais em todo mundo, foi acontecendo, no final da década de 1980 e início da década de 1990, “uma ênfase crescente nas representações sociais e nas maneiras pelas quais significados culturais intersubjetivos modelam e estruturam as possibilidades de respostas comunitárias à epidemia” (PARKER, 2000, p. 76).

Já na terceira abordagem, a pesquisa tem sua atenção focalizada aos fatores políticos e econômicos que, ao mesmo tempo em que deram forma à disseminação da infecção pelo HIV, também condicionaram as maneiras pelas quais os governos e as comunidades afetadas pela epidemia têm respondido a ela. Há um conjunto diferente de implicações nas políticas de prevenção e assistência médica. Esta concepção ganhou força na primeira década de 2000 e representou uma mudança radical nos paradigmas científicos que organizaram e orientaram a pesquisa de AIDS até o momento, cujo foco sai da noção de risco para a análise de vulnerabilidade. É também nesta abordagem que o ativismo em AIDS e as organizações comunitárias transformam-se em foco de análise.

Parker (2000) ainda acrescenta que essa evolução da resposta social à AIDS não deve ser entendida como um desenvolvimento linear, mas sim como um conjunto de estruturas complexas que vai sendo gradualmente incorporado ao escopo da análise, à medida que uma gama mais ampla de abordagens teóricas e metodológicas vai sendo explorada dentro do campo cada vez maior de pesquisa de AIDS. É importante destacar que apesar das aparentes limitações das abordagens mais voltadas para o comportamento, estas continuaram a prosperar e ser o foco da maior parte do financiamento e do apoio de agências bilaterais ou intergovernamentais como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), ficando as inovações mais recentes na análise cultural, política e econômica como alternativa ao discurso mais estabelecido ou convencional da pesquisa de comportamento, e assim elas funcionam de várias maneiras à margem de estruturas mais dominantes e tradicionais.

3.2 AIDS e movimentos sociais

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade, apresentando-nos dimensões do viver humano muito mais complexas e conflituosas do que as áreas de conhecimento por vezes supõem. A própria história da AIDS no Brasil e no mundo é um exemplo desse desafio. Faz-se necessária a reconstrução do imaginário social da AIDS com o dinamismo que lhe é peculiar, revendo conceitos e banindo preconceitos construídos ao longo desses anos da epidemia.

Tendo em vista que o termo movimento social possui uma ampla diversidade de compreensões, será adotada a expressão referente aos movimentos sociais populares, compreendidos, segundo Souza (2007, p. 124) como

[...] forças sociais e correntes de transformação social que, atuando nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social e garantem sua autonomia em relação ao Estado e aos partidos, pela orientação social de sua ação que incide sobre as mentalidades e as práticas cotidianas da sociedade em sua heterogeneidade.

Para compreender a luta dos primeiros movimentos sociais organizados pela causa da AIDS no Brasil temos de fazer uma contextualização histórica da relação que os movimentos sociais estabeleciam com o Estado.

Segundo Sader; Paoli (1986) foi na Primeira República que se construiu pela intelectualidade da época a figura das camadas populares cuja principal característica era a heterogeneidade de sua composição, decorrendo na incapacidade de ação política coletiva popular e na falta de aptidão para a coletivização. Tal visão exigia uma intervenção externa que incorporasse e organizasse esse povo disperso pela ação lenta e contínua do Estado. O Estado getulista apareceu como instância por onde se homogeneizaria a sociedade desagregada por suas múltiplas práticas desencontradas tornando os trabalhadores, na representação social, um povo organizado para a nação.

O poder deste imaginário, exercido agora pelo Estado, tendeu a se tornar a própria realidade e a questão da conotação negativa (econômica, cultural e política) da heterogeneidade das classes populares – diante de uma homogeneidade necessária – iria adentrar pelos meandros do integralismo (anos 30), das reformulações do comunismo (anos 40 e 50) [e] do pensamento nacionalista (ISEB, anos 50) [...] (SADER; PAOLI, p. 47).

Ao longo da história do Brasil verifica-se uma tradição de modernização pelo alto e de um poder estatal disciplinador das relações sociais e políticas com as classes populares.

Da Paz (2005) apresenta o autoritarismo - caracterizado pela ausência de democracia, de transparência, participação e controle social -, o patrimonialismo – caracterizado pela naturalização da apropriação do público, clientelismo e corrupção – e a exclusão social – configurado nas desigualdades sociais, negação sistemática de direitos de cidadania, impedimento ao acesso à riqueza, bens e serviços produzidos no país – como aspectos que marcaram a relação do Estado com a sociedade civil e que se reproduziram no cotidiano das relações sociais e políticas.

Este cenário caracterizava a constituição de uma sociedade civil frágil, tutelada e com pouca tradição cultural organizativa. Entretanto, observa-se também o surgimento de movimentos sociais de resistência e enfrentamento ao autoritarismo e de reivindicação por melhores condições de vida (DA PAZ, 2005). O período de ditadura militar foi fundamental na ruptura com a ideia de que a concepção da sociedade decorria da concepção do Estado. Neste período, no final da década de 1970, houve o surgimento de novos movimentos sociais com diferentes formas de organização.

Segundo Gohn³³ (2008) *apud* Pereira (2010, p.12), os movimentos de caráter popular demandavam melhores condições de vida e trabalho vinculando-as ao campo dos direitos sociais básicos, cuja atuação era marcada pelos protestos reivindicatórios de ação direta ou de rua e pelo posicionamento autônomo em relação aos aparelhos do Estado em geral. Outros movimentos são os de caráter identitário cujas lutas são para questões mais contemporâneas de direitos sociais modernos e onde a diversidade das classes sociais na formação de novos movimentos sociais e a compreensão do Estado como interlocutor das demandas passa a ser diferenciação importante.

Os anos 1970 foram caracterizados pelos movimentos de resistência e enfrentamento ao regime militar e, os anos 1980, como movimentos de massa e de luta pela democratização e de negociações com o Estado. Foi justamente no contexto político deste último ano que houve o surgimento dos primeiros casos de AIDS no Brasil.

A partir de 1983, surgiram os primeiros casos de AIDS no Brasil e os homossexuais masculinos³⁴ foram as principais vítimas ao atribuir-se a doença à percepção equivocada como “peste gay”. De acordo com Grangeiro; Laurindo da Silva; Teixeira (2009), a imprensa

³³ GOHN, M. G. M. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

³⁴ Os usuários de drogas injetáveis (UDI), os profissionais do sexo e os hemofílicos foram outros grupos vitimados pelo preconceito e discriminação no surgimento da AIDS, sendo considerados “grupos de risco”.

teve forte influência na propagação do imaginário da AIDS através de notícias e imagens moralistas e discriminatórias que pouco correspondia ao perfil da epidemia que se iniciava. Essas notícias foram os primeiros contatos que a sociedade brasileira teve com a AIDS e contribuíram para reforçar a imagem do doente a partir da morte, do preconceito associado a grupos sociais e do sofrimento dos pacientes.

Os próprios homossexuais, pela perseguição que sofreram no início da epidemia da AIDS, conseguiram sair da invisibilidade, do “limbo” dos guetos para reconstruir suas identidades e caminhar em busca de igualdade e direitos. As condições políticas favoráveis e a efervescência da mobilização social favoreceram o envolvimento do movimento homossexual na questão da AIDS.

As primeiras respostas da sociedade civil brasileira à epidemia da AIDS vieram de grupos de homossexuais de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, em 1982. Ainda que de forma não sistemática, elas já revelavam que preconceito e discriminação são grandes obstáculos ao enfrentamento da epidemia e que informar a população é fundamental na prevenção da doença. Seguindo essa orientação, surgiu, em 1985, a primeira organização da sociedade civil dedicada especificamente à AIDS, Grupo de Apoio à Prevenção da AIDS (GAPA), em São Paulo.

O termo “aidético” passou a ser amplamente utilizado, simbolizando a forma pela qual a sociedade reconhecia a doença e o doente. Tal termo assume um caráter pejorativo e como resposta a essa situação houve uma intensa mobilização da sociedade civil, que se estruturou em dois eixos: o do ativismo político, que reivindicava os direitos dos pacientes, e o da solidariedade, que buscava redefinir os princípios pelos quais a sociedade abordava as pessoas infectadas pelo vírus.

Segundo Grangeiro; Laurindo da Silva; Teixeira (2009), no final dos anos 1980, como resultado da luta de ativistas infectados pelo vírus que reclamavam por cidadania e pelo direito à vida, começaram a ser modificadas as representações do doente restrito à sua doença e a ser desconstruídas as associações entre AIDS, morte e exclusão social. Nesse contexto, o termo soropositivo começou a ser amplamente utilizado pelos órgãos de saúde e pelas ONGs como forma de identificar as pessoas atingidas pela infecção. Esse termo foi utilizado como forma de demarcar a diferença entre indivíduos infectados, que não apresentavam limitações sociais e produtivas, e os que haviam desenvolvido a doença, que passa a ser gradativamente compreendida como uma enfermidade crônica, minimizando o estigma da morte e da fatalidade.

Embora essa nova representação da doença e do doente tenha trazido avanços, não foi suficiente para uma ruptura mais significativa do doente circunscrito à dimensão biológica da doença. A partir daí, o movimento social passou a reivindicar a não negação da doença e do doente, questionando a AIDS como elemento de exclusão e de morte civil. Passou a ser construída uma identidade social do doente tomando como base a ideia de cidadania e de direito à vida. Pela primeira vez, o nome utilizado para designar as pessoas atingidas diretamente pela doença não guardava correspondência com termos biomédicos, como *aidético* e *soropositivo*, restringindo-se simplesmente ao fato e à especificidade do “viver com HIV e AIDS”. Essa identidade permitiu às “pessoas vivendo com HIV” influenciar de forma decisiva a formulação e a manutenção de políticas públicas para AIDS.

Segundo Pereira (2010), foi na década de 1990 que aconteceu o fenômeno do surgimento das ONGs/AIDS, o que concretizou novas formas de organização da sociedade civil no enfrentamento da doença no Brasil. Dentre muitas se destaca a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) e o Grupo Pela Valorização, Integração e Dignidade do Doente de AIDS (Pela Vidda). Estas duas ONGs, junto com o GAPA, são consideradas os três modelos de ONGs/AIDS que serviram de referência aos grupos que surgiram posteriormente.

O movimento contra a exclusão das pessoas com AIDS ganhou novos contornos a partir de 1996, com o surgimento da terapia antirretroviral combinada³⁵, que mudou significativamente o perfil da epidemia, as representações acerca da doença e, sobretudo, as perspectivas das pessoas vivendo com HIV. Como consequência do surgimento de medicamentos mais eficazes, observou-se a redução da mortalidade, o aumento da sobrevivência e a reinserção social de pessoas vivendo com HIV, contribuindo assim para amenizar as situações de preconceito e a associação da doença com a fatalidade. O alto custo dos medicamentos tornou-se o principal fator de mobilização da sociedade civil, enquanto que o acesso aos antirretrovirais tornou-se uma das principais prioridades de saúde do país.

Observa-se que o cenário brasileiro da AIDS passou por grandes transformações. Modificações, tanto no perfil da epidemia e da infecção pelo HIV, quanto no cenário político-econômico, redefiniram a atuação das organizações da sociedade civil de um modo geral e das dedicadas ao HIV/AIDS, em particular.

³⁵ Terapia para tratamento e tentativa de eliminação, no organismo, do vírus da AIDS através da associação de duas ou mais drogas da mesma classe farmacológica ou de classes diferentes.

O movimento de AIDS se caracteriza por ter suas lutas ligadas às necessidades coletivas, que perpassam a garantia de direitos sociais, como saúde, educação, lazer, segurança e seguridade social. Sendo assim, ele necessita de uma articulação a nível nacional e esforço conjunto para uma intervenção politizante. Sua ação vai desde animar a vontade das pessoas em continuarem vivas e resgatarem a sua autoestima, até a organização de grandes manifestações em torno das políticas públicas de apoio ao soropositivo e combate à AIDS.

Além das organizações não governamentais específicas e de grupos e militâncias constituídas de pessoas vivendo com HIV/AIDS, o Brasil conta ainda com diversos tipos de grupos identitários da sociedade civil que promovem ações contra a epidemia: grupos feministas, grupos religiosos e pastorais, organizações indígenas, sindicatos, grupos gays, associações de moradores, entidades formadas por profissionais do sexo, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros. Essa diversidade é que confere sinergia e singularidade às ações de prevenção, assistência e tratamento às pessoas vivendo com HIV/AIDS no Brasil, e torna o programa brasileiro um exemplo citado internacionalmente.

3.3 AIDS e educação popular

O cenário contemporâneo se configura num momento de grandes transformações da sociedade caracterizadas pelo projeto de globalização neoliberal que se caracteriza pela flexibilização produtiva, privatismo, individualismo e reforma de Estado.

Mas também existem as transformações da sociedade que estão na contramão do projeto hegemônico neoliberal e neste cenário a Educação Popular tem dado grandes contribuições na luta do movimento contra AIDS.

As PVHA, apesar de se apresentarem como corpos invisíveis destituídos do contexto pelo processo de exclusão que sofrem submetendo-se ao isolamento ou viverem em guetos, apresentam condições de vida que são a própria denúncia de que algo não vai bem com os valores hegemônicos que sustentam esse contexto.

Diante das realidades desumanas que as tornam vítimas do preconceito decorrente da AIDS, Streck; Redin; Zitkosk (2008, p. 215) afirmam que “a luta por humanização funda-se antropológica e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade ou superar as situações limites para realizar seu próprio ser mais”.

A Educação Popular contribui justamente para que a invisibilidade das pessoas excluídas seja compreendida como um processo de inconclusão com a perspectiva de um vir a

ser mais. Uma vez que tomam consciência da sua inconclusão, elas são instigadas a transformar sua realidade e de fazer/refazer a história enquanto sujeitos históricos.

Tendo a inconclusão da pessoa humana como condição que mobilize a tomada de consciência do homem como ser do futuro que espera um dia ser visível, Freire vai afirmar que é nesse “movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (FREIRE, 1997, p. 64).

Essa busca incessante do ser mais, a tomada de consciência da inconclusão e o conhecimento de que é um ser condicionado pelas circunstâncias de exclusão que se encontra, faz do ser humano e, em especial, as PVHA, sujeitos com potencial de ter o destino de suas vidas nas mãos.

A AIDS estabelece uma situação limite para quem está com o vírus e/ou a doença, num caminho intermediário entre a finitude e a possibilidade de superação. Foi justamente a resposta a essa situação limite que permitiu que as PVHA se organizassem, alcançassem maior visibilidade social e ganhassem espaço nas políticas públicas. Como afirma Sardá (2002, p. 111),

A AIDS além de ser responsável por enormes prejuízos causados à humanidade, ela nos permitiu e nos permite redimensionar, constantemente, a problemática envolvendo os direitos humanos e a saúde de grande parcela da população que, diga-se de passagem, tem sido excluída do projeto de modernidade.

Na invenção de novas realidades, a educação popular é o arsenal ideal para transformação desse quadro, a partir de uma solidariedade que suaviza a realidade das relações e mobiliza a participação social e política, e que contempla a construção de uma sociedade mais justa, plena e igualitária.

Sendo assim, as práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais de luta contra AIDS têm na Educação Popular a contribuição para “superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a afirmação e impulso de suas positivities” (SOUZA, 2007, p. 123).

Reafirma-se, assim, a importância da contribuição da Educação Popular na construção de novas formas de exercício do poder, fundamentalmente a partir do terreno da sociedade civil, mas também no exercício das ações de governo, no sentido de que estas estejam constantemente alimentadas e retroalimentadas pela prática viva dos processos e sujeitos sociais. Paulo Freire reforça esta reflexão ao afirmar que “a luta contra a AIDS se dá numa

frente política que se caracteriza por sua imediata dimensão pedagógica” (BOLETIM ABIA, 1993, p. 14).

Neste sentido traz-se a concepção de uma educação que empodera os sujeitos, onde o educador não deve ser um simples repassador de conhecimentos e de experiência, nem o educando um receptor passivo de que lhe é transmitido. É uma concepção que acontece quando existe uma relação horizontal, de escuta, diálogo e respeito pelos diferentes saberes e modos de ser, e que as partes envolvidas estejam conscientes da situação e da necessidade de atuar para transformar a situação adversa que se apresenta. A transformação da realidade deve ter uma direcionalidade favorável ao empoderamento das pessoas, perpassando pelas inter-relações de poder e tornando-se visíveis as identidades e diferenças culturais para a melhor compreensão da educação empoderadora.

Esse empoderamento perpassa, também, pela ação de a PVHA assumir a totalidade da situação e do conhecimento frente à AIDS, de acordo com a reflexão de Paulo Freire de que

a assunção, e a decisão que vem ligada à assunção, são ligadas ao problema do conhecimento. O cara tem que conhecer o discurso do conhecimento, o discurso do médico no caso, e a partir daí tem que assumir esse conhecimento, fazê-lo seu, tornar-se sujeito do discurso (BOLETIM ABIA, 1993, p. 15).

No momento em que os sujeitos da AIDS tornam-se os sujeitos do discurso, eles contribuem para desmistificar muitos preconceitos e fantasias que existem em torno deles e da doença, e visibilizam para a sociedade e o governo as necessidades reais de quem vive com o vírus e/ou com a doença, para além do que é mostrado nos boletins epidemiológicos. Este discurso é “resultado de uma práxis de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas [...] que os colocam em ação” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 166).

Assim, amplia-se a perspectiva de uma ação preventiva que não seja somente através de informações e que siga os modelos de uma educação bancária, mas que traga elementos para uma mudança de atitude diante da AIDS pela vivência e (re) elaboração dos comportamentos e sentimentos revelados a partir de situações reais de quem vive com HIV/AIDS.

Paulo Freire defende uma proposta de combate às DSTs e AIDS através do processo educativo. Para ele, esse processo não acontece pela informação, mas pela ampliação das leituras do mundo e a transformação das atitudes frente à vida (ROBSON; NUÑES; ARAÚJO, 1998).

Diante disso, Freire enfatiza que as ações de prevenção da AIDS têm que ser feitas por uma pedagogia que se deixa ver e nunca a que se oculta, desafiando a pessoa a pensar em torno de seu corpo, descobrindo a importância de seu corpo no mundo (BOLETIM ABIA, 1993).

Portanto, promover a prevenção da AIDS, além de ser uma proposta pedagógica e política, é uma questão de atitude frente ao problema, como observado na fala de Freire:

[...] a AIDS não pode ser vista como se estivesse fora da vida. É preciso superar o momento em que a AIDS é inimiga da vida. Eu preciso estudar o problema da AIDS com uma presença que, acabando com a vida, faz parte dela enquanto risco. A vida é isso (BOLETIM ABIA, 1993, p. 16).

Esta é a própria concepção de vida freireana: a dialética do risco, da utopia e da superação (ROBSON; NUÑES; ARAÚJO, 1998).

*A nossa relação com a verdade passa pelos outros.
Ou procuramos a verdade com eles,
ou não a descobriremos.*

Merleau-Ponty, Elogio da Filosofia

Parte IV

DIÁLOGOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

A construção do caminho de análise proposta na pesquisa a partir dos dados empíricos das entrevistas, coletados em um instigante e revelador trabalho de campo, trouxe o desafio de mergulhar nos diálogos daquelas pessoas que vivenciaram e participaram de um determinado período da história da Cáritas na Paraíba e que foram os sujeitos protagonistas das suas histórias de vida.

São justamente os fragmentos dos diálogos destes sujeitos que foram organizados em unidades de análise e distribuídos em 03 categorias: o processo de criação teatral, a dimensão educativa do teatro e a percepção sobre a corporeidade, conforme Apêndice C.

As unidades de análise foram confrontadas e/ou complementadas com os referenciais teóricos utilizados no estudo, com a interpretação crítica da experiência sistematizada, bem como pelas reflexões do pesquisador que trazem a influência de um olhar construído a partir do envolvimento, identificação e interesse em enfatizar a contribuição positiva desta experiência para o debate sobre a educação popular no contexto atual.

Os depoimentos apresentados na análise não foram identificados individualmente, porque representam os fragmentos da fala coletiva das 05 (cinco) pessoas entrevistadas. No entanto, para citação destes depoimentos foi estabelecido um código para identificar cada sujeito emissor do discurso, por exemplo, quando estiver escrito (E2) corresponde à fala do entrevistado André.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa já foram identificados a partir das suas histórias de vida, segue, no Quadro 01, uma síntese das suas principais características que envolvem os seguintes aspectos: o código de identificação, o nome fictício, idade, estado civil e grau de escolaridade.

Quadro 01 – Síntese das características dos sujeitos entrevistados na pesquisa

Código Identificação	Nome fictício	Idade	Estado civil	Escolaridade
E1	Imaculada	53 anos	Viúva	Ensino Primário Completo
E2	André	35 anos	Solteiro	Ensino Médio Completo
E3	Maria da Conceição	40 anos	Viúva	Analfabeta
E4	Pedro	47 anos	Casado	Analfabeto
E5	Ana Paula	31 anos	Solteira	Analfabeta

Fonte: Elaborado pelo autor, 2012.

Trago para o início deste diálogo a defesa da liberdade de pensamento, em relação a qualquer forma de pensamento dominante, procurando reconhecer a totalidade das pessoas, em seus corpos e em seus discursos, respeitando-as nas suas singularidades e diferenças. Sendo assim, compartilho com Dussel a ideia de que o

reconhecimento da dignidade de outros discursos da modernidade [...] é um fato prático que a ética da libertação tenta tornar inevitável, visível, peremptório. Esse reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, já é o primeiro momento do processo ético de *libertação* [...] (DUSSEL, 2012, p. 77. Grifos do autor).

Tal reflexão vem à tona, pela dificuldade de lidar, à luz da pesquisa no campo das ciências sociais, com outros conhecimentos que não são próprios da academia, chegando a subestimar a capacidade de compreensão das PVHA em relação a sua própria corporeidade. Segundo Tavares (2009), os limites e interdições às práticas investigativas que reconhecem o outro como sujeito legítimo no contexto de uma pesquisa, mais do que uma questão epistemológica, tem relação com a influência da mentalidade europeia na formação da nossa intelectualidade.

Diante das limitações no processo ético de libertação do pensamento e das pessoas, houve a tentativa de se livrar das interpretações pré-construídas sobre a corporeidade das PVHA, tornando a sua discussão mais explícita no olhar dos sujeitos. Assim, foi necessário um olhar mais cuidadoso sobre nós mesmos e uma reflexão mais crítica sobre o “regime” de opressão ideológica e física, que impera em nossos espaços pensantes.

A atenção a esse fato mostra a relação dialética e contraditória que o corpo estabelece com o mundo, cuja corporeidade sofre influência de uma cultura colonizadora ocidental que nos torna seres funcionais, produtivos e automatizados, sem qualquer possibilidade de estabelecer laços afetivos. Restrepo (1998) chama atenção para isso, ao afirmar que

Para ser bem-sucedido em nossa cultura, é imperioso tornar-se insensível a muitas vivências singulares, a fim de assumir uma máscara estereotipada que não delate nossas emoções nem as nossas dúvidas, isto é, que não denuncie a radical diferença daqueles fenômenos com os quais entramos em contato (RESTREPO, 1998, p. 27).

Essa situação é gerada pela “imposição epistemológica da cultura que silencia o tátil em benefício do visual” (RESTREPO, 1998, p. 35) e o grande desafio é o resgate da sensibilidade como aspecto fundamental da prática educativa. As categorias de análise elencadas apontam para este fim.

4.1 O processo de criação teatral

Esta categoria fundamenta-se na compreensão de que no processo de criação dos esquetes ou espetáculos teatrais perpassam valores motivacionais, de identificação das atividades oferecidas e da maneira como se dava a participação das PVHA.

Havia aspectos de ordem subjetiva e outros inerentes ao que a ação do teatro provocava que causaram motivações diversificadas nas PVHA. Estas iam desde a identificação com a ludicidade da atividade, ao gostar do que estava fazendo, conforme descrição dos seus próprios depoimentos: “ali era uma terapia ótima pra gente, um divertimento pra gente **(E3)** / me identifiquei muito **(E2)** / a outra que tinha era o gostar **(E3)** / eu gostava de fazer o teatro **(E3)**/ O prazer que eu tinha **(E3)** / às vezes a gente brinca **(E2)**”

Observamos também que elas buscavam participar de atividades que traziam um benefício pessoal, como iniciativa de sobrevivência, diante das condições estigmatizantes que se apresentavam, de acordo com o que se verifica nas seguintes transcrições: “O prazer que eu tinha **(E3)** / Me sentia muito bem lá, a gente passava junto com os amigo **(E4)** / era a gente tudo alegre / Era muito importante pra mim **(E1)** / de trazer alegria, não ter tristeza e pra mim foi muito bom, muito ótimo o teatro **(E3)**”.

Podemos observar pelos relatos a importância dada às relações afetivas como aspecto motivacional e de valorização para superar as situações adversas decorrentes da doença. Restrepo (1998) enfatiza a importância da afetividade como possibilidade de reconstrução do mundo, e nós acrescentamos que as relações afetivas são condições essenciais para que o sujeito aprenda a ser mais, aprenda a viver juntos.

As PVHA identificaram algumas atividades relacionadas ao teatro, como os passeios, as viagens, as oficinas, os *workshops*, os ensaios, os exercícios e a convivência diária com os outros grupos do Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS. Vejamos o que elas disseram:

tudo que acontecia era totalmente desconhecido pra gente **(E1)** / Existia o ensaio, existia a convivência no dia a dia com outros grupos da Casa **(E2)**/ Viagens, passeios, oficinas, era muito bom **(E1)** / oficinas, ensaios, *workshop* que a gente participava, evento fora do grupo de teatro **(E2)**/ As oficinas que a gente fez também nas ruas **(E2)** / ensaios abertos no meio da rua **(E2)**

Elas relataram que o espaço das atividades era uma extensão das suas casas; por isso era importante participar de outras atividades que o espaço oferecia, a exemplo do dia

positHIVo, da sala de conversa, considerando-as como atividades não isoladas umas das outras.

A compreensão de outras atividades como sendo do teatro, para além dos ensaios e das apresentações, mostra que elas consideravam importantes os momentos de formação, de integração e de mobilização como oportunidades de aprendizagem e de enriquecimento para a ação que desenvolviam, conforme admite o relato ora apresentado: “esses momentos formativos foram importantes para a gente porque mostrou como nós lutamos pelos nossos direitos, por uma medicação melhor, por uma qualidade de vida, e outras coisas a mais que a gente vai aprendendo ao dia a dia. (E2)”.

Diante do exposto, verificamos que o Programa incluía como atividade de criação teatral processos de formação na ação cotidiana, através da participação ativa nos espaços de mobilização e de luta, possibilitando que as PVHA se tornassem conscientes da compreensão dos seus direitos e da necessidade de atuar, como sujeitos de direitos, para contribuir na transformação das situações adversas que se apresentavam.

Outro elemento relevante para verificar o processo de criação teatral era o grau de participação que as PVHA tinham com a experiência. Havia um senso de corresponsabilidade pelo teatro que se verificava desde a apresentação que faziam nos espaços em que eram convidados para se apresentarem, até pela substituição de personagens face à ausência de alguns integrantes, passando pelo cuidado com os materiais cênicos utilizados nas apresentações.

À medida que as PVHA elaboravam, ensaiavam e encenavam as peças teatrais elas também eram transformadas pelas mesmas, ou seja, as pessoas se modificaram para falar de temas relacionados à sua vivência. Este é um processo que torna possível, às PVHA, alcançar o centro das emoções. Em Freire, o emocional é resgatado durante a problematização das vivências cotidianas. Assim, quando no processo de criação teatral, as vivências cotidianas eram colocadas ou resgatadas nos exercícios teatrais e/ou nos ensaios, as PVHA entravam em contato com as emoções e abriam a possibilidade para novas aprendizagens.

Foi justamente nesse processo que ocorreu a transição para a retirada da máscara durante a apresentação da peça “Palco da Vida II”, após recorrentes diálogos com o grupo. Um dos motivos para o uso da máscara era o medo de ser reconhecido pela população, já que o teatro era uma atividade de exposição para o público, porém eram feitas algumas reflexões: Como trabalhar com prevenção e sensibilizar as pessoas se estão utilizando máscara? Para encenar em torno das questões da AIDS é preciso estar com o vírus? Por que ter medo? Está escrito no rosto que vocês têm o vírus?

A retirada da máscara apresentou-se como algo novo para o grupo. Este ato mostrou-se uma intervenção que “pressupõe riscos, porque o novo não está pronto e acabado, precisa ser construído [...] e isso dá medo” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 85). Foi necessário que o grupo de teatro estivesse num estágio de maturidade e autoconfiança para poder enfrentar os riscos dessa novidade.

Paulo Freire traz a reflexão de que o medo faz parte da existência humana; no entanto é preciso ter a consciência de que ele é sinal de vida e que precisa ser trabalhado. Ele afirma que

O medo [...] é sinal positivo de que o meu corpo está sempre advertido de que corre risco. O meu problema não é acabar com os riscos, mas é responder bem a eles. Há um risco de apanhar, de pegar AIDS. Esse risco não deve, primeiro, ser subestimado por mim, me levando a enfrentá-lo desarmadamente. Se eu o enfrento desarmadamente, eu sofro. Mas, segundo, eu não posso me apavorar, porque aí então eu me nego. E a afirmação do ser humano, do homem e da mulher, não está nem na exacerbação da coragem nem na exacerbação do medo, mas na compreensão de que a coragem é o medo tratado. É o medo controlado, é o medo limitado, é o medo que eu tenho na minha mão. Por isso é que não há coragem sem medo, mas pode haver medo sem coragem (BOLETIM ABIA, 1993, p. 16).

Esta afirmação nos leva a refletir que foi através do teatro, enquanto expressão da reação, que as PVHA conseguiram sair da passividade, superar a timidez e partir para o enfrentamento do medo, rompendo a linha imaginária que existia entre elas e as demais pessoas. Eis a transcrição das colocações feitas por elas sobre essa reflexão:

eu tinha vergonha de sair na rua, de tá no meio dos povo, pensava que eu era diferente **(E4)** / Aprendi a encarar a realidade, né? Quebrar o preconceito do povo da rua, que até hoje ainda tem **(E5)** / era uma pessoa que escondia de todo mundo e hoje eu não escondo **(E5)** / formas de ver como encarar a situação do problema, a visibilidade, mostrar a visibilidade que a Aids estava naquele momento **(E2)**

Essa capacidade que o teatro popular tem de possibilitar ao indivíduo coletivo seu fortalecimento e fazer com que as PVHA cheguem à verdade pelos seus próprios meios, confere a ele o seu poder heurístico não só pra quem está facilitando o processo, mas para quem está sendo protagonista.

No entanto esse processo de fortalecimento e de chegar à verdade foi permeado de alguns desafios. As PVHA estavam sempre sendo desafiadas a superarem suas limitações,

exigindo delas ousadia, criatividade e coragem para construção do novo, não tendo medo de correr riscos necessários para superação dos obstáculos.

Foi através desse enfrentamento que as PVHA conseguiram superar os obstáculos e criar um novo espetáculo. As dificuldades na leitura e na escrita não foram obstáculos para que o grupo Jacarandá montasse seu novo trabalho. Diferentemente dos processos anteriores de criação dos espetáculos, houve uma preparação para elaboração do roteiro e do texto desenvolvido pelo próprio elenco, através de uma oficina de criação de texto teatral na linguagem de cordel: “Cada um fez uns textos, juntou tudo e deu o espetáculo Juras e Promessas (E2)”.

A escuta e a própria superação das dificuldades despertou o tema inserido no universo da cultura popular, em especial as referências da cultura nordestina. Para que fosse montado o espetáculo “Juras e Promessas” as PVHA tiveram que se deparar com outros limites, a saber, a dificuldade de ritmo, tanto para as danças como para os instrumentos que eram utilizados na peça; a superação do medo ao ter que andar na perna de pau; maior movimentação em cena e projeção da voz para se apresentar no espaço da rua. Mas estas dificuldades e limitações foram superadas – “Eu aprendi a me expressar mais, a fazer movimentos gigantes (E1)” – e mostraram o nível de amadurecimento que o grupo apresentava, tanto que conseguiram participar de eventos de teatro – “Participamos também de uma Maratona, do FENART do Festival Comunitário do SESC [...] participamos com outros grupos de teatro (E2)” – e ganharam premiações.

O processo de criação teatral mostrou-se de forma dinâmica e reveladora pela evolução que a ação foi adquirindo. Inicialmente o objetivo da ação era proporcionar uma atividade lúdica, que trouxesse benefícios para melhoria da autoestima das PVHA, e explorasse seu potencial criativo. No entanto, a ação do teatro alcançou resultados além do esperado, superando as expectativas dos/as próprios/as educadores/as, havendo um salto de qualidade técnica - no conteúdo do texto - e expressiva - na forma de apresentação -, além do fato deles passarem da condição de coadjuvantes na ação de prevenção para serem os protagonistas, os multiplicadores de informação das questões que envolviam a prevenção das DST/HIV/AIDS e ressignificação de preconceitos existentes em torno do seu universo de vida.

4.2 A dimensão educativa do teatro

Nesta categoria estão agrupados todos aqueles depoimentos que dizem respeito à percepção do teatro pelas PVHA, aos aspectos metodológicos identificados a partir das suas visões, e ao processo de aprendizagem através da ação educativa do teatro.

Inicialmente, a ação do teatro era percebida pelas PVHA como uma atividade ocupacional com fins terapêuticos com benefícios para a mente e para o corpo; no entanto, existia uma responsabilidade por parte das mesmas da importância desta ação, pelas informações que eram repassadas nas apresentações e pela possibilidade de comunicar com outras pessoas situações que eles vivenciavam no dia a dia. Assim, ela se configurava como uma atividade terapêutica, social e educativa. Quando as atividades passaram a ter uma regularidade e continuidade, o caráter educativo foi ganhando destaque no trabalho desenvolvido pelo Programa, apesar do sentido terapêutico e social continuar presente na ação do teatro.

A dimensão educativa do teatro popular tem como princípio a liberdade e a prática democrática. Isso não quer dizer que ela esteja caracterizada pela espontaneidade de deixar as PVHA entregues a si próprias, mas pelo princípio do diálogo e do respeito.

Um aspecto importante relatado pelas PVHA foi a dimensão afetiva existente na relação entre os/as educadores/as e os usuários do Programa, e em especial do grupo de teatro. Essa relação de horizontalidade existente no teatro tinha um caráter metodológico que propiciava uma proximidade e confiança, fundamentais para o bom desenvolvimento do grupo. Os depoimentos apontam para esta afirmação:

os educadores tentavam conversar com a gente, chamava a gente pra conversar. Quando via que a gente tava um pouquinho abalado, procurava saber o motivo para tentar nos ajudar **(E2)** / As forma que eles realizava com a gente era ótima, ele tratava a gente muito bem, era muito carinhoso com a gente **(E3)** / Dava bastante atenção prá gente **(E3)** / Eles atuavam muito bem e agiam muito bem com a gente **(E3)** / ele cuidava da gente com muito carinho **(E4)** / Quando a gente tava com depressão, qualquer coisa, problema de família, ele tava perto **(E4)**.

Os diálogos permanentes existentes entre os/as educadores/as e as PVHA conduziam democrática e pacientemente na compreensão amorosa e solidária do ato educativo. Esta ação dialógica demandava uma escuta sensível e percepção a algumas especificidades relativas à doença, como por exemplo, reações adversas e efeitos colaterais pelo uso dos medicamentos

ARV. “A escuta é requisito para o diálogo e requer do educador novos aprendizados, como humildade, amorosidade e tolerância” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 171).

Assim, o diálogo como possibilidade de saber aprender com o outro, requer um profundo amor ao semelhante. Segundo Freire (1987, p. 80), o amor “é um ato de coragem, [...] é compromisso com os homens. [...] o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação.” Este ato amoroso reafirma o compromisso pela vida das PVHA e com a sua libertação enquanto corpos oprimidos.

Diante da experiência do trabalho com as PVHA percebemos a importância de destacar alguns aspectos metodológicos que não ocorreram por acaso. A Cáritas tem um jeito particular de trabalhar como os grupos que ela acompanha, e com o Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, não foi diferente; a metodologia foi estratégica para o trabalho com as PVHA e levou em consideração alguns princípios.

Um dos princípios foi o de perceber a realidade, colocando as questões pulsantes à vida das PVHA, cuja prática levou a construir o saber. A esse respeito elas se posicionaram do seguinte modo:

Lutamos também [...] a gente lutou quando tinha o dia da [...] a data do soropositivo [Dia Mundial de Luta Contra AIDS], a gente ia pra rua fazer campanha **(E5)** nós lutamos pelos nossos direitos, por uma medicação melhor, por uma qualidade de vida, e outras coisas a mais que a gente vai aprendendo ao dia a dia. A lutar contra o governo, porque o governo, às vezes, fecha as portas **(E2)**.

Este princípio nos leva a refletir sobre a necessidade de conhecer a realidade como pequenas totalidades que pertencem a uma totalidade maior, tendo em vista que

é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. [...] Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2008, p. 350-351).

Outro princípio foi de estimular o aprender a fazer fazendo, através das contradições e dos conflitos, como foi relatado pelos entrevistados: “Eu não sabia falar, eu tinha que ler o texto três vez, errava três vez no texto, até chegar na palavra certa **(E5)** / Me descobrindo como um ator. Isso me encheu muito [...] me despertando para o mundo do teatro **(E2)**”.

O processo de troca de experiências foi outro princípio, e partiu da resignificação de saberes na construção com os sujeitos no exercício de elaboração, apropriação de novos valores e conhecimentos, através do que é revelado nas falas: "a confiança que um transmitia pra o outro **(E2)** / trocamos experiência **(E3)** / a gente tava ali mesmo ensinando, explicando pra o pessoal o que é o problema e o que não é **(E3)** / A gente sentava com um grupo que nunca viu, a gente ia "bater" [debater] a vida [...] **(E5)**".

Streck; Redin; Zitkoski (2008) identificaram a proximidade existente entre a categoria freireana "experiência" com a categoria habermasiana "mundo da vida". Ambos "coincidem ao definirem a 'práxis livre e emancipada' com uma 'experiência de ação' que deriva de outros momentos da atividade humana" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 187). A partir dessa constatação, observamos na atividade desenvolvida pelas PVHA uma práxis educativa que se revelava pela ação refletida e (re) elaborada do cotidiano, levando em conta as responsabilidades adquiridas no dia a dia.

Esses princípios tinham coerência com os princípios metodológicos da Educação Popular, tendo em vista que eles ajudaram as PVHA a assumir organizadamente, com lucidez e paixão, seu papel de sujeitos ativos, críticos e criadores da sua história.

O teatro em seu processo educativo conseguiu fazer com que as necessidades que as PVHA sentiam como as que mais lhes afetavam, fossem convertidas em necessidades expressas, através das encenações. Mas se esse processo parasse por aí, permaneceria na aparência da realidade que elas viviam. No caminhar de amadurecimento do grupo, as PVHA conseguiram através do processo dialético de ação-reflexão-ação descobrir as necessidades reais para quem vive com HIV/AIDS, ou seja, conseguiram aproximar-se da essência da realidade do problema. O exercício da reflexão da experiência utilizada no teatro fez com que as PVHA entrassem em contato com as suas emoções dando possibilidade para a percepção do mundo, do seu corpo e da sua aprendizagem.

Na medida em que essas necessidades foram reconhecidas e assumidas, elas potencializaram outros aspectos da realidade - tanto individuais como coletivas - das PVHA, ou seja, pelo envolvimento no universo das discussões relacionadas à questão da AIDS e pelo protagonismo da ação que elas desenvolviam, houve a motivação de ampliar a participação destes sujeitos no enfrentamento de outros problemas para além da questão da saúde, como a participação no II Encontro sobre a ALCA (Área de livre comércio das Américas), o Encontro sobre Políticas Públicas, o Grito dos Excluídos, a Caminhada em Prol da Vida (RELATÓRIO, 2003). A visão ampliada na questão da AIDS contribuiu para que as PVHA compreendessem algumas dificuldades e necessidades existentes da sua realidade, como por exemplo, o porquê

da falta de alguns medicamentos, a dificuldade para o recebimento da LOAS, a demora na reforma do hospital de referência, dentre outras.

Esse é um processo que deve ser transformador e que possibilite os meios das PVHA se tornarem conscientes da sua realidade e protagonistas de seu próprio destino, para, só então, tornar-se libertador. Para Dussel (2012), libertar não representa quebrar as cadeias, romper as estruturas, mas tem o sentido de dar possibilidade à vida humana ao exigir que as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam a mera reprodução como repetição do mesmo. Outro sentido que ele traz é que libertar refere-se à construção efetiva da utopia possível e das estruturas onde as pessoas possam viver bem.

Quanto ao processo de aprendizagem, os relatos mostraram que o teatro conseguiu fazer com que algumas pessoas do grupo superassem dificuldades existentes na convivência coletiva, conforme demonstração do depoimento que segue: “Aprendi também conviver em grupo. Conviver com as outras pessoas. [...] quando a gente trabalha em grupo, como no caso do teatro, a gente aprende a dividir, deixa de ter uns certos egoísmos que a gente tem **(E1)**”.

Através do grau de envolvimento com as atividades desenvolvidas, os relatos mostraram que as pessoas entrevistadas demonstraram alguns sinais de mudança na convivência em grupo, como o aprimoramento da escuta ativa, da preocupação com o outro e da aquisição individualizada de conhecimentos. Isso fica perceptível nos seguintes comentários: “Aprender mais a ser unido com as pessoas. Aprender a escutar as pessoas e saber falar depois. [...] Aprendeu com o grupo também, o grupo me ensinando mais como é que se falava, não sabia falar muito **(E5)** / eu queria ver, ter o melhor para o grupo **(E2)**”.

Outra mudança identificada na convivência foi a percepção que as PVHA tiveram da importância do trabalho em grupo para a qualidade das apresentações, através do que é atestado nos depoimentos que seguem: “cada um tem o seu ritmo e eu não poderia ter um ritmo igual ao outro. [...] me despertei para o teatro **(E2)** / ajudando no processamento das oficinas **(E1)** / Eu me doava o máximo que podia , eu sempre tentava me esforçar mais um pouco **(E2)**”.

Sendo assim, o teatro como a arte do encontro, da presença, do contato e da cumplicidade das pessoas, valorizou as relações subjetivas e afetivas no interior do grupo e favoreceu a intervenção e a criatividade dos sujeitos, facilitando o processo de aprendizagem que foi acontecendo à medida que as PVHA foram tendo novas experiências de vida.

A experiência do teatro com as PVHA mostrou que não era papel dos/as educadores/as dar resposta acerca dos seus problemas, medos e até os preconceitos em relação à própria doença, mas como ajudá-las a procurar suas próprias respostas. Portanto, foi necessária uma

mudança interna de comportamento diante da doença para assumir um compromisso de uma ação preventiva ao HIV/AIDS junto à população, trazendo elementos reais da sua vivência para o espetáculo, ampliando o caráter preventivo da ação para além da informação. As falas a seguir ajudam a ilustrar a tônica de tal reflexão:

A gente se apresentava, assim, como uma pessoa normal **(E3)** /eu mesmo botando minha cara na frente pra dizer o que eu sou e o que não sou **(E5)** / a gente vai se fortalecendo pouco a pouco, a medida que a gente vai se informando, a gente vai adquirindo esses conhecimentos e vai abrir nossas mente para isso **(E2)** / Eu achei a Casa, o teatro, mudou muito a minha cabeça **(E4)** / Hoje eu trabalho vendo o que é certo e o que é errado **(E5)**

As pessoas que integravam o grupo percebiam a importância do teatro como a possibilidade de elas se comunicarem com a população a respeito de questões relacionadas à AIDS e às situações de preconceito vividas por elas e pelos seus pares, conforme os relatos: “a gente [...] se preparava cada um do grupo quando tinha um encontro **(E5)** / a gente tava explicando, como assim, como a gente fazia [...] como se pega o HIV como não se pega, essa prática que a gente tava jogando prá o público **(E3)**”.

Assim, através do teatro, as PVHA eram estimuladas a lutar pela libertação do seu corpo, através do diálogo estabelecido com os/as espectadores/as nas cenas que eram apresentadas.

Ao parafrasear Freire na afirmação de que a luta contra a AIDS se dá numa frente política e pedagógica, identificamos que “el proceso de aprendizaje que la experiencia dramática desencadena, posibilita también trabajar con información sobre prevención y tratamiento, dando nuevo significado (resignificante) así el diario vivir del ser humano [...]” (ROBSON; NUÑES; ARAÚJO, 1998, p. 16). Assim, a prevenção não se dá apenas através de informações e esclarecimentos, mas da vivência reflexiva e [re] elaboração das emoções, que permitem a modificação de atitudes frente à doença e à vida, conforme denota a transcrição dos depoimentos que seguem:

Me ajudou muito, eu era uma pessoa fechada e muito pouco comunicativa. Hoje eu sou uma pessoa mais comunicativa. [...] antes do teatro eu tinha vergonha até de falar com as pessoas, e foi através do teatro que eu consegui ser uma pessoa mais comunicativa **(E1)** / Pra quem tinha vergonha de tanta coisa, hoje eu não tenho vergonha mais de nada **(E5)** / o teatro me passa isso: de ver as coisas com mais realidade. Ver as pessoas de outra forma. [...] ele mostra um modo diferente da vida e nos traz, cada dia, novas experiências de vida **(E2)** / Sempre andar com a verdade [...] quando entro num canto sei entrar e sei sair e a falar direito **(E5)**

Até este momento podemos perceber que as PVHA vivenciaram transformações interiores - tanto individuais como coletivas - na convivência em grupo, e emoções diversas durante a experiência do processo de criação teatral que fizeram com que o desejo de mudança se tornasse o objeto observável e passível de ser apreendido. O ponto de partida da dimensão educativa sempre levou em consideração as experiências e histórias de vida destas pessoas, cujo processo de condução refletiu na percepção que elas apresentavam sobre a vivência da sua corporeidade.

4.3 A percepção sobre a corporeidade

A percepção sobre a corporeidade foi categorizada a partir dos diálogos das PVHA, numa perspectiva relacionada à dimensão individual e coletiva, além de fazer a correlação da corporeidade à vivência com a AIDS.

Mesmo com toda perplexidade encontrada em torno do universo de quem vive com HIV/AIDS, o depoimento abaixo mostra que a experiência do teatro reacendeu a esperança de reencantamento com o mundo a partir do momento em que as PVHA adquiriram a consciência de sua importância na sociedade e compreenderam a vida e a própria história como possibilidades de superar as adversidades.

Eu aprendi a encarar que eu sou mais forte do que eu pensava, eu tenho direito, eu tenho também obrigações como soropositiva, e que sou uma pessoa digna de correr atrás dos meus direitos e cumprir com os meus deveres. [...] me tornei a pessoa forte e esclarecida que eu sou hoje. **(E1)**

Esta esperança baseada na ação tem o poder de recolocar o sujeito dentro do seu próprio corpo, e também trazer a ideia de auto-organização para que as PVHA passem a tomar atitudes que representem mudanças individuais para vivência da sua corporeidade. Os relatos abaixo testemunham esta afirmação:

a gente não é mais aquela pessoa meio pra baixo [...] andando de cabeça baixa, a gente anda sempre de cabeça erguida, prá frente e me ensinou muitas coisas **(E4)** / eu era mesma uma que num queria tirar [a máscara] nunca. Quando eu tirei [a máscara] e vi todo mundo foi... aí é que eu soltei mesmo minha fala **(E5)**.

Os depoimentos revelaram que as experiências vividas pelo corpo conservaram os componentes emocionais do indivíduo, porém com as transformações que a diferenciaram da situação inicial.

Nas transformações ocorridas nas PHVA, foi importante o processo que o grupo passou para não utilização das máscaras nas apresentações como possibilidade de se revelar, enquanto corpo consciente, e de se libertar das amarras que as prendiam do imaginário construído em relação à AIDS, diante do que foi revelado nas falas: “me ensinou a tirar a máscara e falar a verdade **(E5)** / através do teatro eu consegui mudar **(E1)** / E o teatro me mostrou essa forma de ver as pessoas sem máscara **(E2)**”.

Ante o exposto, Freire traz a reflexão de que “foi preciso fazer isto para que o [...] corpo, de posse de si, virasse o sujeito da decisão de romper” (BOLETIM ABIA, 1993, p. 15).

As pessoas que vivenciaram a experiência do teatro Jacarandá tiveram o privilégio de ver as coisas com a liberdade que o teatro lhe proporcionava, libertando-se de regras e ordem impostas. Para Silva (2009, p. 72), “o corpo não pode ser conformado, impedido de expressar-se de maneira criativa e autônoma [...]”. O corpo sensível à arte está aberto ao mundo, e nele pode realizar seus sonhos e suas transformações, expressos nos depoimentos das PVHA:

Quando a gente tá fazendo teatro, as pessoas acham a gente assim... importante **(E1)** / eu era duro e com o mundo até o modo de agir e o modo de falar, isso teve uma grande mudança. [...] Me senti mais livre pra me dar com o mundo. [...] A gente vai amadurecendo no processo, vai mudando a mente, tendo outra visão de vida e de ver as pessoas de outra forma também **(E2)** / Trouxe uma forma de ver a vida de um modo diferente / a gente sente vontade de enfrentar as coisas do mundo **(E4)**.

Estas falas são referendadas por Silva (2009) quando ele remete a Paulo Freire como alguém que acreditava na arte - e no nosso caso o teatro – como um fenômeno de percepção capaz de atuar na consciência das pessoas e com o poder de ir além da simples racionalização intelectual.

O teatro popular, como expressão da liberdade, pôde encontrar no corpo das PVHA sua expressão autêntica, no entusiasmo de libertar os corpos interditados de ser, que com a imposição de outros, tornaram-se incapazes de agir e expressar-se naturalmente para o mundo.

No entanto, antes que as PVHA adquirissem a consciência do seu corpo no mundo elas tinham que assumir a consciência de si próprias. Tal afirmação é revelada pelos depoimentos que tratam da maior atenção que as PVHA passaram a ter com a postura, com a expressão e

na forma dele se colocar no dia a dia, visto pelas falas a seguir: “cada um é único **(E2)** / Aprendi ter assim cuidado mais com a postura, no sentar, deitar, levantar, no andar, aprendi muito **(E1)** / eu não sabia expressar o meu corpo **(E1)** / Me senti com o corpo mais leve. [...] a gente se solta mais e com isso a gente vai encarar a vida **(E4)**”.

Estes depoimentos mostram que o corpo é carregado de significados. Sob este aspecto, as posturas, as atitudes, os gestos e, sobretudo o olhar, exprimem, melhor do que as palavras, as emoções e sentimentos da pessoa que vive uma determinada situação, num determinado contexto.

Reforçando este aspecto, Freire vai evidenciar que no momento em que a pessoa pensa em torno de seu corpo, ela descobre a importância de seu corpo no mundo (BOLETIM ABIA, 1993).

Essa dimensão relacional do corpo no mundo, com mundo e com os outros traz uma concepção que procura romper a barreira da noção de individualismo, existente nas sociedades ocidentais e difundida pelo pensamento dominante, além de valorizar a importância da vivência em grupo, tendo o corpo como o conector que une aos outros. Os trechos a seguir revelam tal reflexão:

a gente passou a viver diferente **(E1)** / de ter o grupo como conjunto, porque um não pode se destacar mais do que o outro porque tem que tá ali o grupo inteiro. Isso ajuda a gente perceber que a gente não somos os únicos. [...] não é a gente, é o grupo **(E2)** / se a gente ficasse isolado nunca ia sair do lugar **(E4)**

A troca de informações e as discussões realizadas no grupo contribuíram para desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas, e para o fortalecimento do poder pessoal e coletivo. Segundo Streck; Redin; Zitkoski (2008), essa capacidade do sujeito se apoderar acontece no momento em que a tomada de consciência confere determinado poder ao grupo e resulta de uma práxis de reflexão e de inserção crítica das pessoas. As falas das PVHA apontam para essa capacidade:

Não tinha coragem de falar com as pessoas sobre o HIV e hoje, depois do teatro eu tenho. Ficou mais simples **(E1)** / ajudou a quebrar o preconceito de todo mundo. [...] aprendi dizer a verdade pras pessoa **(E5)** / Respeitar o próximo, se cuidar mais **(E3)** / aprendi a encarar a realidade com mais clareza e viver com mais segurança porque antes eu não tinha informações e só depois que eu comecei a participar do grupo foi que eu fui me fortalecendo **(E1)**.

Quando a corporeidade ganha dimensão do coletivo na ação do teatro, as PVHA passam a descobrir a importância do seu corpo no mundo, a utilizá-lo como ferramenta de relação com o mundo e a interagir com outros corpos através de um processo dialético de ir para o público, aprender com ele e depois voltar para ele para refletir sua prática, ou seja, colocar seu corpo a serviço da libertação de outros corpos.

Em alguns depoimentos foi evidenciada a percepção de corporeidade ligada à imagem corporal, a preocupação do seu corpo em relação a aspectos da aparência física e com a estética. A vivência do corpo foi marcada por mudanças físicas que ocorreram pelos efeitos do uso prolongado dos medicamentos ARV e que requer das PVHA uma profunda compreensão do corpo como condição de identidade e pertencimento para superação da negação dos outros. Eis o que as pessoas entrevistadas falaram:

O corpo da pessoa vai mudando, cada dia mais **(E5)** / a gente pensa logo sobre a lipodistrofia que é um pesadelo pra nós / você ver o seu corpo mudando, crescendo coisas que não deveria, murchando outras que você não quer **(E1)** / foi difícil pra encarar aquilo tudinho, sabe, a pessoa fica tenso. A pessoa encarar, né, e não se esconder, assim, sempre enfrentar **(E4)**.

Ante o exposto, trazemos algumas reflexões: apesar da invisibilidade da AIDS que acontece pela capacidade de não ver algumas situações de injustiça que as PVHA passam, existem situações que se mostram visíveis. E o que está visível na AIDS? Desde as metáforas linguísticas estigmatizantes até as impressões físicas, tanto pelos sintomas e figuras cadavéricas, como pelos efeitos colaterais crônicos consequentes do uso prolongado dos medicamentos ARVs, chamado lipodistrofia³⁶. Situações que violam a corporalidade do oprimido contra a sua vontade (DUSSEL, 1977).

Estas condições deixam marcas visíveis no corpo das PVHA, que precisam ser desconstruídas e ao mesmo tempo problematizadas para que não continuem sendo normalizadas. Organizar-se já é, de certa maneira, começar essa desconstrução; reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos e deveres também. Essa dimensão que aflora da compreensão do corpo como condição de identidade e pertencimento conduz a um olhar para si mesmo, levando a um processo de mudança na forma de viver a soropositividade, verificado nos relatos que seguem:

³⁶ A lipodistrofia é um conjunto de alterações metabólicas e morfológicas caracterizada por mudanças que ocorrem pela má distribuição da gordura no corpo. Existe uma perda de gordura no rosto, glúteos, pernas e braços e acúmulo no abdômen, costas, pescoço e mamas. Essas alterações podem acontecer juntas ou isoladas. Fonte: <http://www.lipodistrofia.net/>

Todo mundo não olhava a gente como olhava os povo direito, olhava como doente e hoje ninguém olha nem como doente, nem parece que a pessoa tem... olha a gente normal, como todo mundo é hoje [...] o povo olhava de outro jeito e hoje eles olha do jeito que eu sou **(E5)**. a gente se sentia menos preocupada porque esquecia aqueles problemas de doença [...], eu aprendi que não era tão um bicho, tão de sete cabeças como eu pensava **(E1)**.

A existência concreta da ação do teatro desenvolvida pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS mostrou-se de grande valia para as PVHA porque conseguiu, através de um processo dialético de construção de conhecimento, fazer com que elas percebessem a importância do seu corpo no mundo considerando a releitura da realidade e a sua transformação tanto nos espaços de militância como a si mesmas.

Para as três categorias elencadas, a sensibilidade dos/as educadores/as do Programa foi importante para que eles pudessem perceber as singularidades e as peculiaridades de cada integrante do grupo, tanto pela capacidade de respeito às diferenças existentes, como pela compreensão de algumas sintomatologias e reações adversas pelo uso do medicamento que as pessoas do grupo tomavam. Paradoxalmente, isso demonstrava a complexidade que era trabalhar com as PVHA. Tal sensibilidade também era latente dentro do próprio grupo e era potencializada pela capacidade do teatro popular de mudar a vida das pessoas, e, ainda, de fazer com que elas refletissem sua realidade para querer transformá-la. Foi necessário um fazer educativo, “um estar aberto ao outro, um deixar-se assaltar pelas intensidades ambientais que chegam ao [...] corpo” (RESTREPO, 1988, p. 24).

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade.
E a segunda metade voltava igualmente com o meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade, Verdade.

**CONSIDERAÇÕES
INCONCLUSAS**

Estamos no momento em que pensamos que chegamos à reta final da dissertação, entretanto, por mais que queiramos, nunca chegaremos ao fim, nunca estaremos acabados. Até porque não é nossa intenção chegar a nenhuma conclusão, visto que diante da nossa inconclusão seria pretensioso se definíssemos como esgotado o entendimento de um objeto de estudo tão complexo e polissêmico como é a corporeidade.

Isso não quer dizer que não conseguimos elaborar inferências sobre o estudo. Muito pelo contrário, o trabalho de pesquisa conseguiu coletar depoimentos que estavam carregados de intensa carga emocional, de dimensões vivenciadas, para o direcionamento de algumas contribuições. Além disso, a própria sistematização de experiência trouxe elementos importantes que subsidiaram e/ou enriqueceram o estudo.

Conseguimos fazer com que as contribuições teóricas dadas pelos autores Parker, Dussel e Freire, se complementassem ao tratar dos temas AIDS, corpo e Educação Popular, formando uma linha de pensamento coerente com o objetivo que foi proposto na pesquisa.

Parker, que pela sua vivência de militante e pesquisador, consegue desenvolver a discussão sobre AIDS sem desconsiderar a história das PVHA, trazendo para o bojo desse debate os aspectos políticos e econômicos que definem a política de enfrentamento da epidemia. Dussel parte da realidade de dominação e exclusão existente no mundo, principalmente na América Latina, para apontar caminhos de libertação do Outro, das vítimas, dos corpos excluídos. E Freire, apresenta reflexões que direcionam para um olhar utópico e esperançoso de libertação dos corpos oprimidos.

As estruturas de dominação sobre os corpos na realidade de quem vive com o HIV/AIDS se dá por várias frentes: desde o controle pela biomedicina, que passa a produzir a medicalização da vida, disciplinando os corpos e regulando as populações, até as estruturas macroeconômicas e macropolíticas, que direcionam suas ações voltadas aos interesses de uma lógica dominadora, colonizadora, servil e neoliberal.

Contrapondo a estas estruturas de dominação, temos as valiosas contribuições da luta dos movimentos sociais de combate à AIDS, que foi essencial para que o Brasil ganhasse um destaque no contexto mundial. Apesar dessa luta ser seguida de avanços e retrocessos, ela continua na direção de que as políticas públicas não se distanciem das necessidades das PVHA. Hoje estas pessoas conquistaram um nível de organicidade, no cenário da América Latina, que não se pode estabelecer um discurso médico e científico sem levar em conta as suas demandas.

O olhar sobre a dissertação aponta que o objetivo proposto conseguiu ser alcançado, pois identificamos através dos caminhos metodológicos utilizados no estudo os elementos

teóricos e práticos da experiência do processo de criação teatral, que destacam princípios como diálogo, sensibilidade, respeito e valorização do saber, percepção e compreensão da realidade, e superação das dificuldades. Esses princípios deram a tônica da contribuição educativa para que a corporeidade das PVHA se revelasse com mais possibilidade de se libertar das várias formas de dominação sobre os corpos. Nesse percurso, o teatro popular foi a grande novidade e diferencial, porque trouxe alguns elementos como criatividade e expressividade de reação que, agregado aos princípios da educação popular, conseguiu transformar corpos e mentes das pessoas envolvidas neste processo de experiência teatral.

O fascinante da experiência vivida pelo Programa de Prevenção e Apoio às PVHA, através da ação do teatro popular, foi perceber a possibilidade de delinear um caminho pela temporalidade da trajetória existencial humana, e de escutar as PVHA - os excluídos sociais e calados pelos discursos hegemônicos - permitindo que elas vivenciassem experiências marcantes de aprendizado individual e coletivo, de partilha de vida, de solidariedade e de reencantamento com a vida.

Durante a utilização das técnicas e os exercícios teatrais com as PHVA verificamos a eficácia do trabalho corporal, emocional e o afetivo, para que o corpo adquirisse a consciência da sua importância no enfrentamento do preconceito decorrente da AIDS.

O trabalho de teatro como estratégia de prevenção conseguiu ter uma boa aceitação nas comunidades, mostrando-se uma ação tão rica quanto as campanhas informativas, conseguindo ultrapassar o aspecto da informação ao alcançar os sentidos como elementos de interação entre as pessoas.

Ao tentarmos dar resposta à questão inicial da pesquisa, percebemos outros desafios para a Educação Popular na perspectiva de perceber a AIDS e a corporeidade como fenômenos contemporâneos, que não podem ser refletidos sem considerar as suas complexidades diante de um mundo tão plural. A AIDS trouxe junto com a contemporaneidade muitos desafios para a Educação Popular. Um deles foi incorporar a diversidade como eixo de ação, trabalhando com a diferença e a heterogeneidade como aspectos mais enriquecedores que ameaçadores. O desafio está lançado! Diversidade esta que não nega a universalidade da razão material e discursiva, mas que concretiza, enriquece, descobrindo os diversos e invisíveis corpos do outro. No corpo das PVHA revela-se transversalmente como a multiplicidade de corpos no homem e na mulher, no negro e na negra, no/na jovem, no homossexual masculino e feminino, no/na militante... O corpo de todos os corpos de todos os outros invisíveis: em cada vítima concreta estava a vítima universal, que se revelava como representação de todos os corpos particulares.

Destarte, respeitar as diferenças é respeitar a nossa corporeidade e a corporeidade dos outros e das outras, visto que somos um corpo como presença no mundo.

Assim como o ser humano se apresenta como corpos inacabados e inconclusos, a construção social do corpo também se mostra como uma construção infinita, pela concepção, tratamento e representação em relação aos demais corpos e com diferentes culturas, tornando - o corpo - um arquivo vivo capaz de expressar as forças e fragilidades dos anseios humanos. A construção do corpo tem uma historicidade.

A sistematização da experiência e os diálogos das PVHA contribuíram para compreender o processo de construção social do corpo e seu desdobramento na vivência e na consciência de si e do estar no mundo. Hoje as PVHA que participaram da experiência do teatro se sentem mais capacitadas para resolverem seus problemas, se situam com mais segurança no cotidiano da vida, conseguem ter mais discernimento das relações que estão envoltas na questão da AIDS e, sobretudo, da saúde.

Nas transformações que aconteceram ao longo do processo de criação teatral, observamos que a preservação da qualidade de vida esteve como condição preponderante para que as PVHA permanecessem participando do teatro. Dentro dessa condição, a dimensão educativa do teatro, através de um processo de comprometimento e de relações afetivas e de confiança no interior do grupo, mostrou-se estratégica para que as PVHA readquirissem a tomada de consciência de si e das suas realidades. Esses caminhos levaram a uma percepção de corporeidade, tanto individual como coletiva, que fizeram com que elas descobrissem a importância do seu corpo no mundo.

Parafraseando um trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade que diz: “As coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão”; percebemos que a experiência do Grupo de Teatro Jacarandá, mesmo não existindo atualmente, deixou aprendizados que o corpo não esquece – o que sobra da educação é o que fica dentro das pessoas. Os significados e sentidos que hoje dão às suas vidas estão impregnados dos sentidos e significados que adquiriram com a experiência vivida no Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, sobretudo o teatro, e as suas participações políticas e afetivas durante este processo.

Como proposta de comunicar a aprendizagem da experiência sistematizada da ação desenvolvida para e com o grupo de teatro, temos, além da própria redação deste documento dissertativo, a intenção de dialogar com as pessoas que fizeram parte do grupo os achados encontrados na pesquisa. Existem também muitas outras ideias e possibilidades de comunicar esse aprendizado, mas o que hoje se torna latente na dimensão comunicativa do que foi sistematizado e pesquisado é o desejo deste pesquisador e educador popular de reativação do

Grupo de Teatro Jacarandá, com um olhar mais acurado sobre as questões da corporeidade e dos processos educativos que permitam que as PVHA descubram seu corpo no mundo, com o mundo e para o mundo, e que, se possível, possa conduzir a outras reflexões teóricas e inquietação que possibilitem o seu aprofundamento científico.

Trazemos a fala de Brandão³⁷, que recupera o pensamento de Gramsci, ao afirmar que “o povo sente, mas não compreende, os intelectuais compreendem, mas não sentem”, para mostrar que um dos grandes desafios da Educação Popular que encontramos na ação do teatro, foi de romper a dicotomia entre o que as PVHA sentiam no seu corpo, mas não compreendiam, e o que os/as educadores/as do Programa tinham a compreensão, porém não sentiam. Por isso, reafirmamos a importância da construção do conhecimento através da ação dialógica entre os/as educadores/as e as PVHA, que, educando-se uns aos outros, puderam construir mudanças em ambos. Mudanças essas que muito mais além do discurso, mostraram, dialeticamente, a possibilidade de anúncio.

Sabemos que esta dissertação tem contribuições a oferecer, mas sabemos também das suas limitações, embora o esforço para superá-las tenha sido grande. A vontade de melhor conhecer o saber e o sabor da convivência com o grupo de teatro nos remeteu a pensamentos e sentimentos, que, de nosso ponto de vista, não são antagônicos à rigorosidade científica, ao contrário, atribuem ao fazer ciência um especial rigor: amorosidade, acolhimento, indignação, esperança, simplicidade e colaboração.

Esperamos que a dissertação possa contribuir para que outros/as pesquisadores/as se debrucem no estudo da corporeidade na perspectiva da Educação Popular e que, oxalá, suscite novas perguntas e, principalmente, novas respostas, contribuindo para a construção e um novo olhar sobre o corpo que ao longo da história foi alterando para uma visão que ia se distanciando de si.

Esperamos, também, contribuir tanto para reafirmar a importância e a necessidade de desenvolver pesquisas científicas que partam de uma experiência concreta em Educação Popular, como para que os movimentos sociais encontrem elementos possíveis e viáveis de reflexão da prática desenvolvida pelas pessoas que entregam suas vidas a cada dia como educadores/as e animadores/as.

Por fim, colocamos a nossa dissertação no mundo, um mundo humano onde precisamos do outro e da outra, para contribuir, para nos retocar, aperfeiçoar. Ela já não nos pertence mais, pois, que possa servir, de alguma maneira, a todos que a visitarem.

³⁷ Fala utilizada por Carlos Rodrigues Brandão na conferência de abertura do VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais, realizado em João Pessoa, PB, nos dias 30/11 a 02/12/2011.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA do teatro de rua. **Revistas e** [on-line], n. 98, jun. 2005. Disponível em <www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?edicao_id=221&Artigo_ID=3405&IDCategoria=3699&reftype=2>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- ANDRADE, E. C. **Uma travessia aprendente: trajetórias e desafios que marcam a transformação do trabalho político-pedagógico da Cáritas Brasileira em uma pedagogia da participação popular**. São Paulo, 2010, 239 p. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02082010-145638/pt-br.php>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERTUCCI, A. A.; SILVA, R. M. A. (Org.). **Vinte anos de economia popular solidária: trajetória da Cáritas Brasileira dos PACs à EPS**. Brasília: Cáritas Brasileira, 2003.
- BOLETIM ABIA, n. 20, jul./ago. 1993. Disponível em: <http://www.abiaids.org.br/_img/media/bol%20abia%2020.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2012.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico - AIDS e DST**, ano VIII, n. 1, 27^a a 52^a semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2010 e 1^a a 26^a semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2011, 2012. 159 p.
- CÁRITAS BRASILEIRA. **Cáritas na promoção da solidariedade: como organizar a ação Cáritas**. Brasília: Cáritas Brasileira, 2005.
- CARVALHO, M. E. G.; CARVALHAES, F. F. de; CORDEIRO, R. P. **Cultura e subjetividade em tempos de AIDS**. Londrina: Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS, 2005.
- CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir da perspectiva crítico-social pós-estruturalista. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup. 2): 2029-2040, 2008.
- CORTI A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- COSTA, T. D. **A representação social das atividades profissionais do fisioterapeuta**. 2000. 47 p. Monografia (Especialização em Saúde Coletiva) – NESC/CCS/UFPB, 2000.

DA PAZ, R. D. O. Organizações não-governamentais: um debate sobre a identidade política das associadas à ABONG. **Cadernos ABONG**. #30, jun. 2005.

DA SILVA, N. T. O Teatro de Rua no Brasil: a primeira década do terceiro milênio. **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**. [on-line]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/743/680>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Filosofia da libertação**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 134-150.

FARIAS, R. M.; MELO NETO, J. F.; RODRIGUES, J. M. C.; VIRGÍNIO, M. H. S. (Org.). **Pesquisa em educação na Paraíba**: 30 anos (1977-2007) compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, R. K. G. **A face pobre da AIDS**. 2010. 210 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Resumo. Fortaleza, 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (O Mundo, hoje, v. 22).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (O mundo hoje, v. 21).

FREITAS, H.; CUNHA JR. M. V. M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. **RAUSP**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul./set. 1997. Disponível em: <<http://www.rausp.usp.br>>. Acesso em: 07 mai. 2012.

FREITAS, L. L. Futebol feminino: análise dos discursos dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre as escolas públicas de João Pessoa/PB. 2003. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2003. Resumo. In: FARIAS, R. M.; MELO NETO, J. F.; RODRIGUES, J. M. C.; VIRGÍNIO, M. H. S. (Org.). **Pesquisa em educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007) compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 267-268.

GAUER, R. M. C. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. I: séculos XVI-XVIII. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 146-157.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).

GOMES, B. C. R. O corpo na representação social das mulheres da comunidade Boa Esperança. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2006. Resumo. In: FARIAS, R. M.; MELO NETO, J. F.; RODRIGUES, J. M. C.; VIRGÍNIO, M. H. S. (Org.). **Pesquisa em educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007) compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 327-328.

GONÇALVES, L. G. A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento de Paulo Freire In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (Org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GRANGEIRO, A.; LAURINDO DA SILVA, L.; TEIXEIRA, P. R. Resposta à AIDS no Brasil: contribuições dos movimentos sociais e da reforma sanitária. **Rev. Panam Salud Publica**, 26(1): 87-94, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rpsp/v26n1/13.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. **Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo**. 32. Reunião Anual da ANPED. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_18.html>. Acesso em: 10 jun. 2010.

GURGEL, W. B. Triangulação de métodos: introdução às concepções, fundamentos e técnicas da avaliação. In: SILVA, M. O. S. et al. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras; São Luiz: GAEPP, 2008. p. 43-88.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-41.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur).

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LENT, C. F. Epidemia e subjetividade. In: CARVALHO, M. E. G.; CARVALHAES, F. F.; CORDEIRO, R. P. (Org.) **Cultura e subjetividade em tempos de AIDS**. Londrina: Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS, 2005. p. 21-34.

MACHADO, A. M. B. R. **Grupo de mulheres: sistematizando uma prática emancipatória de educação e saúde**. 2008. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) - UFF/ Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MAIA, M. E. Das tecnologias que agem sobre os corpos: as relações de poder nas Instituições educativas modernas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2004. Resumo. In: FARIAS, R. M.; MELO NETO, J. F.; RODRIGUES, J. M. C.; VIRGÍNIO, M. H. S. (Org.). **Pesquisa em educação na Paraíba: 30 anos (1977-2007)** compromissos com a educação dos setores esquecidos da sociedade. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 296-297.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MATOS, R. A.; TERTO JÚNIOR, V.; PARKER, R. **As estratégias do Banco Mundial e a resposta à AIDS no Brasil**. Rio de Janeiro: ABIA, 2001. (Coleção ABIA – Políticas Públicas e AIDS, n. 1).

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-59.

PARKER, R. G. **A construção da solidariedade: AIDS, sexualidade e política no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ABIA, IMS, UERJ, 1994.

_____. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Ed. 34, 2000.

PASSARELLI, C. A. F. **Corpos enquadrados: AIDS e corporeidade em filmes narrativos**. 2007. 196 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade

Católica do Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10161@1>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PAULILO, M. A. S. Risco em tempos de AIDS. In: CARVALHO, M. E. G.; CARVALHAES, F. F.; CORDEIRO, R. P. (Org.) **Cultura e subjetividade em tempos de AIDS**. Londrina: Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS, 2005. p. 47-64.

PEREIRA, J. A. **A sociedade civil organizada no enfrentamento da AIDS no município de São Paulo**. 2010. Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo no Mestrado em Ciências, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-23062010-094333/pt-br.php>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

PERES, W. S. Subjetividade e cultura em tempos de AIDS. In: CARVALHO, M. E. G.; CARVALHAES, F. F. de; CORDEIRO, R. P. (Org.) **Cultura e subjetividade em tempos de AIDS**. Londrina: Associação Londrinense Interdisciplinar de AIDS, 2005. p. 11-20.

QUEIROZ, J. J. **Educação e corporeidade em tempos pós-modernos**. Artigo on-line, (s/d). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/25267192/ETICA-ARTIGO-Educao-e-corporeidade-em-tempos-pos-modernos-Jose-J-Queiroz>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

RELATÓRIO Anual da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba. João Pessoa: Arquivo do escritório do Regional Nordeste 2 da Cáritas Brasileira, 2000.

_____. João Pessoa: Arquivo do escritório do Regional Nordeste 2 da Cáritas Brasileira, 2003.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985. p. 38.

RUSCHE, R. J. **Teatro: Gesto e Atitude** - investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários. 1997. 148 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, 1997. Resumo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

RUSCHE, R. J.; NUÑES, F. A. C.; ARAÚJO, O. S. Drama. Processo educativo a través del teatro. In: LICEA, J. A. I.; LICEA S. E. I. **Estudios de caso de prácticas adecuadas sobre VIH/SIDA en prisiones de América Latina**. 1. ed. Fundación Mexicana para la Salud, AC. Instituto Mexicano de Prevención del Delito e Investigación Penitenciaria, AC, 1998, p. 15-28. Disponível em: <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/pasca/prisiones-sida_al.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SADER, E.; PAOLI, M. C. Sobre “Classes Populares” no Pensamento Sociológico Brasileiro. In: DURHAM, E.; CARDOSO, R. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986. p. 39-67.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, L. H. S. Para onde foi a AIDS? A (in)visibilidade da epidemia. In: ZAGO, Luiz Felipe (Org.). **Cadernos obscenos II: a erotização do cuidado**. Porto Alegre: Somos Comunicação, Saúde e Sexualidade, 2011. p. 29-44.

SANTOS, P. T. Pedagogia do oprimido e educação do colonizador. **Educação & Sociedade**, Editora Cortez & Moraes/CEDES, ano I, n. 3, p. 24-36, maio/1977.

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. Dossiê. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-159, jan./jun. 2009.

SARDÁ, S. Crianças e adolescentes: a efetivação de direitos e a participação social como estratégia de prevenção de epidemia de HIV e AIDS. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. **O outro como um semelhante: direitos humanos e AIDS**. Brasília, 2002. p. 109-147.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SCHROEDER, E. L. D.; LOEBLEIN, J. D. **Educação de jovens e adultos e corporeidade: por uma proposta pedagógica de qualidade**. 2005. 52 p. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Castelo Branco, RJ, 2005. Disponível em: <http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca_mostra.asp?id=1911>. Acesso em: 20 maio 2010.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 7-29, ago. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a02.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2010.

SILVA, C. P. **A arte como expressão da liberdade: o corpo e as expressões artísticas no pensamento de Paulo Freire**. 2009. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=144509>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea): Virtual Books. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=JczBvkseu0IC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

SOTER – Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (Org.). **Corporeidade e teologia**. São Paulo: Paulinas, 2005.

SOUZA, J. F. Educação Popular Enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares Lócus Educativo. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (Org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 123-153.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J., (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TAVARES, M. T. G. **A chegada da Estranha: desafios político-epistêmicos da pesquisa com as camadas populares**. 32. Reunião Anual da ANPED. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT06-5808--Int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

TEIXEIRA, T. M. B. **Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. 2007. 335 p. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) - Departamento de Pedagogia Sistemática e Social da Universidade Autônoma de Barcelona, 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAA Ae-LOAD/dimensao-socioeducativa-to-boal-freire>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada ***Educação popular e corporeidade: um estudo na perspectiva das pessoas que vivem com HIV/AIDS*** representa o tema proposto no desenvolvimento da dissertação de mestrado ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e se propõe estudar a contribuição da experiência de Educação Popular, desenvolvida pela Cáritas, na formação da corporeidade da pessoas vivendo com HIV/AIDS – PVHA.

Esta pesquisa, desenvolvida por mim, **Tarcísio Duarte da Costa**, sob orientação do **prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira**, tem como objetivo geral *analisar as atividades de um grupo de teatro popular na prevenção às DST/HIV/AIDS desenvolvidas pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba, na perspectiva de compreender a sua contribuição educativa para a apropriação de uma corporeidade emancipatória das PVHA.*

Os objetivos específicos aqui definidos são: **1-** *Descrever as atividades educativas do teatro desenvolvidas pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS;* **2-** *Analisar o processo de construção das atividades de criação teatral como um aspecto metodológico;* e **3-** *Identificar a dimensão educativa das atividades de criação teatral para a ressignificação da corporeidade das PVHA.*

Assim, convidamos o(a) senhor(a) para participar dessa pesquisa, visto sua importância para resgatar a memória da experiência e a importância dela sobre sua vida.

Embora seja importante destacar os nomes dos participantes nesse trabalho, salientamos que sua identidade será preservada, se assim o quiser, pois o direito ao respeito e ao anonimato do(a) entrevistado(a) é primordial.

Os dados serão coletados através de uma entrevista, a partir de um questionário semi-estruturado, elaborado com perguntas referentes à temática pesquisada, e que posteriormente farão parte da dissertação a ser apresentada, defendida e posteriormente publicada no todo ou em parte, graças a sua valiosa contribuição.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária, sendo assim, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir da mesma, essa decisão será respeitada e acatada.

Estaremos a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários em qualquer etapa desta pesquisa.

Diante do exposto, agradecemos sua valiosa contribuição na construção do conhecimento científico.

Eu, _____, RG _____, concordo em participar desta pesquisa, declarando que cedo os direitos do material coletado, e que fui devidamente esclarecido(a), estando ciente de sua finalidade e dos seus objetivos, inclusive para fins de publicação futura, tendo a liberdade de retirar o meu consentimento, sem que isso me traga qualquer prejuízo. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinado por mim e pelo pesquisador.

João Pessoa, _____ de _____ de 2012

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

NOME FICTÍCIO: _____

IDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

ESCOLARIDADE: _____

1 - GOSTARIA QUE VOCÊ FIZESSE UM BREVE RELATO SOBRE SUA HISTÓRIA DE VIDA A PARTIR DA DESCOBERTA DA SOROPOSITIVIDADE.

2 - O QUE TE LEVOU A PARTICIPAR DAS ATIVIDADES QUE ENVOLVIAM A CRIAÇÃO TEATRAL PELA CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DA PARAÍBA?

3 - DESCREVA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ IDENTIFICAVA NO PROCESSO QUE ENVOLVIA A CRIAÇÃO TEATRAL.

4 - DESCREVA COMO ERA SUA PARTICIPAÇÃO DURANTE AS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO TEATRAL.

5 - DESCREVA A FORMA COMO VOCÊ VIA QUE AS ATIVIDADES ERAM REALIZADAS PELOS EDUCADORES/AS.

6 - QUE TRANSFORMAÇÕES AS ATIVIDADES QUE ENVOLVIAM AS OFICINAS, OS ENSAIOS, AS APRESENTAÇÕES TEATRAIS E OS MOMENTOS FORMATIVOS TROUXERAM PARA SUA FORMA DE ENCARAR A SOROPOSITIVIDADE?

7 - QUE MUDANÇAS VOCÊ PERCEBEU NO SEU CORPO E NA SUA RELAÇÃO COM O MUNDO A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA NO TEATRO?

8 - O QUE O TEATRO TROUXE DE APRENDIZADO PARA SUA VIDA?

APÊNDICE C – CATEGORIAS DA FASE DE PRÉ-ANÁLISE

CATEGORIA 1 – O processo de criação teatral		
SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
Motivações pessoais	Aspectos subjetivos	eu me identifiquei, comecei, gostei (E2, E5) / eu achei muito interessante (E3) / vergonha pra eu falar (E4) / fique falando pra mim que eu queria entrar (E5) / que nos fazia bem / O prazer que eu tinha (E3) / Me sentia muito bem lá, a gente passava junto com os amigo (E4) / era a gente tudo alegre / Era muito importante pra mim (E1) / de trazer alegria, não ter tristeza e pra mim foi muito bom, muito ótimo o teatro (E3) / Me identifiquei muito (E2) / a outra que tinha era o gostar (E3) / eu gostava de fazer o teatro (E3)
	Aspectos intrínsecos ao teatro	fui assistir a primeira vez me deu vontade (E5) / uma coisa que a gente fazia e conhecendo outras pessoas; os ensaios eram muito relaxante / As oficinas circense (E2) / as oficinas de percussão que motivou bastante (E2) / cada oficina foi gratificante (E2) / me chamava mais atenção era justamente as apresentações que a gente fazia. Aquele momento de viajar, chegar num local, encontrar aquele monte de gente esperando (E1) / se não houver confiança não há nada, então isso me identificou dentro do teatro (E2) / achei uma coisa maravilhosa e continuei no teatro (E2) / as vezes a gente brinca (E2)
Identificação das atividades	Aspectos técnicos	tudo que acontecia era totalmente desconhecido pra gente (E1) / era ótimo porque a gente tava se movimentando, fazendo exercício, de tudo, de boca, de corpo, tudo (E3) / aula de percussão (E1) / fazendo relaxamento (E1) / A gente se encontrava prá ensaiar (E3) / uma hora para fazer percussão, outra hora era ensaio, outra hora era descobrir personagem (E2) / Maquiagem, a gente começava a maquiar um ao outro (E2) / oficina de Cordel (E2) / workshop era dado fora da Casa (E2) / teatro do oprimido (E2) / Existia o ensaio, existia a convivência no dia-a-dia com outros grupos da Casa (E2)/Viagens, passeios, oficinas, era muito bom (E1) / oficinas, ensaios, workshop que a gente participava, evento fora do grupo de teatro (E2)/As oficinas que a gente fez também nas ruas (E2)/ensaios abertos no meio da rua (E2)
Participação nas atividades	Atividades externas	Participamos também de uma Maratona / evento do FENART / Festival Comunitário do SESC/ participamos com outros grupos de teatro (E2) / convite pra gente se apresentar e daí a gente ia (E3) / coisas que aconteciam que às vezes a gente era chamado também pra participar (E2) / a gente ia fazer apresentação (E3)
	Atividades que o Programa oferecia	Eu me sentia como a minha casa (E4) / a gente participava: dia positivo, tinha sala de conversa, além de outras oficinas sem ser da área de teatro que existia na Casa (E2) / Participava também das atividades de grupo personagem [...] sempre faltava uma, as vezes faltava um, aí tinha que substituir aquela pessoa (E3)/faltou alguém, aí vai ser, eh, tinha que ficar no local daquela pessoa (E3)/Ajudava a cuidar do material, guardar, e participando das oficinas (E1)
	Atividades internas do grupo	

		pessoas prevenção e se prevenir (E4) / Ajudava muito a gente, na terapia; a gente relaxava (E1) / a confiança que um transmitia pra o outro (E2) / a gente aprende as coisas na brincadeira, mas quando vai olhar pra trás é tudo sério (E5) / lá não só tinha a reunião do teatro tinha as aula também de adesão / dava a hora de tomar o remédio todo mundo explicava, era tudo ótimo (E3) / trocamos experiência (E3) / a gente tava ali mesmo ensinando, explicando pra o pessoal o que é o problema e o que não é (E3) / Se apresentava no palco e era um ator (E3)
Processo de aprendizagem	Novas experiências de vida No enfrentamento do preconceito	Me ajudou muito (E1) / eu era uma pessoa fechada e muito pouco comunicativa (E1) / Hoje eu sou uma pessoa mais comunicativa (E1) / Eu não sabia falar, eu tinha que ler o texto três vez, errava três vez no texto, até chegar na palavra certa (E5) / Me descobrindo como um ator. Isso me encheu muito (E2) / me despertando para o mundo do teatro (E2) / cada um tem o seu ritmo e eu não poderia ter um ritmo igual ao outro (E2) / me despertei para o teatro (E2) / ajudando no processamento das oficinas (E1) / Eu me doava o máximo que podia , eu sempre tentava me esforçar mais um pouco (E2) / eu queria ver, ter o melhor para o grupo (E2) / Aprender a escutar as pessoas e saber falar depois (E5) / me ensinou a tirar a máscara e falar a verdade (E5) / através do teatro eu consegui mudar (E1) / esclareceu muito minha cabeça (E4) / Aprendi muitas coisas nessas atividade. Eu não sabia, ai fui aprendendo e até hoje tenho ainda guardado na minha memória (E5) / eu falava tudo errado e na Casa me ensinar muita coisa certa (E5) / que a gente vai se fortalecendo pouco a pouco, a medida que a gente vai se informando, a gente vai adquirindo esses conhecimentos e vai abrir nossas mente para isso (E2) / Eu achei a Casa, o teatro, mudou muito a minha cabeça (E4) / Hoje eu trabalho vendo o que é certo e o que é errado (E5) / Eu sempre ensino a pessoa que eu conheço (E5) / Aprendi a ser uma pessoa mais comunicativa porque antes do teatro eu tinha vergonha até de falar com as pessoas, e foi através do teatro que eu consegui ser uma pessoa mais comunicativa (E1)/ Sempre andar com a verdade (E5) / quando entro num canto sei entrar e sei sair e a falar direito (E5) / Eu aprendi a me expressar mais, a fazer movimentos gigantes (E1) / aprendi que deveria me comportar melhor nos lugares (E1) / quando a gente trabalha em grupo, como no caso do teatro, a gente aprende a dividir, deixa de ter uns certos egoísmos que a gente tem (E1) / Aprendeu com o grupo também, o grupo me ensinando mais como é que se falava, não sabia falar muito (E5) / Aprender mais a ser unido com as pessoas (E5) / E eu aprendi muito com a vida, a ver o mundo de outro jeito (E5) / Respeitar um ao outro, se dar com as pessoa boa. Respeitar também (E5) / aprendi a ser mais educada (E1) / me comportar melhor e também aprendi a falar a melhor (E1) / Aprendi também conviver em grupo. Conviver com as outras pessoas (E1) / o teatro me passa isso: de ver as coisas com mais realidade . Ver as pessoas de outra forma (E2) / a gente não fica preguiçoso, fica com coragem mais (E4) / E o teatro me mostrou essa forma de ver as pessoas sem máscara (E2) /

		ele mostra um modo diferente da vida e nos traz, cada dia, novas experiências de vida (E2) / Pra quem tinha vergonha de tanta coisa, hoje eu não tenho vergonha mais de nada (E5) Pra mim foi bom. Até hoje nunca ninguém me reconheceu. Foi ali que eu amostrei que é pra dizer a verdade mesmo (E5) / Não tinha coragem de falar com as pessoas sobre o HIV e hoje, depois do teatro eu tenho. Ficou mais simples (E1) / ajudou a quebrar o preconceito de todo mundo (E5) / aprendi dizer a verdade pras pessoa (E5) / Respeitar o próximo, se cuidar mais (E3) / aprendi a encarar a realidade com mais clareza e viver com mais segurança porque antes eu não tinha informações e só depois que eu comecei a participar do grupo foi que eu fui me fortalecendo (E1)
CATEGORIA 3 - Percepção sobre a corporeidade		
SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
Dimensão individual	O reencantamento com o mundo	Voltava outra pessoa, bem mais relaxada (E1) / Meu sonho era ficar grávida um dia (E5) / Eu aprendi a encarar que eu sou mais forte do que eu pensava, eu tenho direito, eu tenho também obrigações como soropositiva, e que sou uma pessoa digna de correr atrás dos meus direitos e cumprir com os meus deveres (E1) / me tornei a pessoa forte e esclarecida que eu sou hoje. Não sou muito estudada, mas pelo menos de HIV eu entendo (E1) / a gente não é mais aquela pessoa meia pra baixo (E4) / andando de cabeça baixa, a gente anda sempre de cabeça erguida, prá frente e me ensinou muitas coisas (E4) / eu era mesma uma que num queria tirar [a máscara] nunca (E5) / Quando eu tirei [a máscara] e vi todo mundo foi... ai é que eu soltei mesmo minha fala (E5) / cada um é único (E2) / Aprendi ter assim cuidado mais com a postura, no sentar, deitar, levantar, no andar, aprendi muito (E1) / eu não sabia expressar o meu corpo (E1) / Me senti com o corpo mais leve (E4) / a gente se solta mais e com isso a gente vai encarar a vida (E4) / eu era tímido muito naquele momento e a gente se solta mais (E4) / a gente fazia movimentos com o corpo (E4) / a pessoa ficava mais leve (E4) / a gente vai soltando mais o corpo (E5)
Dimensão coletiva	A valorização da visão de grupo	a partir desse momento a gente passou a viver diferente (E1) / de ter o grupo como conjunto, porque um não pode se destacar mais do que o outro porque tem que tá ali o grupo inteiro (E2) / Isso ajuda a gente perceber que a gente não somos os únicos e que esses momentos formativos foram importantes para a gente porque mostrou como nós lutamos pelos nossos direitos, por uma medicação melhor, por uma qualidade de vida, e outras coisas a mais que a gente vai aprendendo ao dia-a-dia. A lutar contra o governo, porque o governo, as vezes, fecham as portas (E2) / a amizade da gente com a pessoa do mesmo time mudou muito a cabeça da gente (E4) / Eu aprendi que as pessoas me olhavam com outros olhos (E1) / Quando a gente tá fazendo teatro, as pessoas acham a gente assim... importante (E1) / eu era duro e com o mundo até o modo de agir e o modo de falar, isso teve uma grande mudança (E2) / Me senti mais livre pra me dar com o

		mundo (E2) / A gente vai amadurecendo no processo, vai mudando a mente, tendo outra visão de vida e de ver as pessoas de outra forma também (E2) / Trouxe uma forma de ver a vida de um modo diferente / a gente sente vontade de enfrentar as coisas do mundo (E4) / é uma responsabilidade que a gente deve ter (E2) / não é a gente, é o grupo (E2) / se a gente ficasse isolado nunca ia sair do lugar (E4)
Em relação à AIDS	O outro como semelhante Mudanças físicas no corpo	Todo mundo não olhava a gente como olhava os povo direito, olhava como doente e hoje ninguém olha nem como doente, nem parece que a pessoa tem ... olha a gente normal, como todo mundo é hoje (E5) / a gente se sentia menos preocupada porque esquecia aqueles problemas de doença (E1) / Conheci novas pessoas vivendo (E1) / a gente aprendeu, eu aprendi que não era tão um bicho, tão de sete cabeças como eu pensava (E1) / hoje em dia, eu encaro como se fosse assim... como se não existisse, sabe, o preconceito não tá muito como era logo no começo (E4) / eu tinha vergonha de sair na rua, de tá no meio dos povo, pensava que eu era diferente (E4) / Aprendi a encarar a realidade, né? Quebrar o preconceito do povo da rua, que até hoje ainda tem (E5) / era uma pessoa que escondia de todo mundo e hoje eu não escondo (E5) / formas de ver como encarar a situação do problema, a visibilidade, mostrar a visibilidade que a Aids estava naquele momento (E2) / a tristeza, assim, desapareceu tudo, depressão (E4) / A gente se apresentava, assim, como uma pessoa normal (E3) / eu mesmo botando minha cara na frente pra dizer o que eu sou e o que não sou (E5) / o povo olhava de outro jeito e hoje eles olha do jeito que eu sou (E5) O corpo da pessoa vai mudando, cada dia mais (E5) / a gente pensa logo sobre a lipodistrofia que é um pesadelo pra nós / você ver o seu corpo mudando, crescendo coisas que não deveria, murchando outras que você não quer (E1) / foi difícil pra encarar aquilo tudinho, sabe, a pessoa fica tenso. A pessoa encarar, né, e não se esconder, assim, sempre enfrentar (E4)

Fonte: Elaboração do autor, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 - Folder do Espetáculo "Juras e Promessas" (verso)

GRUPO DE TEATRO JACARANDÁ
Apresenta



JURAS E PROMESSAS

REALIZAÇÃO




CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PREVENÇÃO E APOIO ÀS PESSOAS VIVENDO COM HIV/AIDS

CONTATOS:

CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DA PARAÍBA
Praça Dom Adauto, s/n - Centro - CEP: 58.001-970
João Pessoa - PB - Fone/Fax: (83) 241-4939
E-mail: caritaspb@uol.com.br

CASA DE CONVIVÊNCIA POSITIVA
GRUPO DE TEATRO JACARANDÁ
Praça São Francisco, 65 - Centro - CEP: 58.010-650
João Pessoa - PB - Fone/Fax: (83) 222-6099
E-mail: casapositivapb@hotmail.com
E-mail: jacarandapb@hotmail.com

APOIOS:





DST/AIDS
MINISTÉRIO DA SAÚDE

UNESCO

CÁRITAS BRASILEIRA

Imagem: Cáritas Brasileira, 2003, p. 23-24

Agora quero falar
Ei, a você, sim senhor
De um bichim e da doença
Que hoje se alastrou
Em toda comunidade
E o povo se assustou



Com jeito eu vou falar
Do bichim HIV
A doença que ela causa
É a AIDS, pode crer
Éta, doença danada
Que já pôde acontecer!



Ela ataca na cidade
Também no interior
Seja em mulher, seja em homem
Tenha a idade que for
Seja pobre ou seja rico
Analífabeto ou doutor



Não precisa tanto alarme
Não quero lhe espantar
Apesar de muito sério
Ela é fácil de evitar
Basta conhecê-la mais
Para não se infectar.

(Trecho do espetáculo)

Folder do Espetáculo “Juras e Promessas” (anverso)

SOBRE O ESPETÁCULO

JURAS E PROMESSAS surgiu da oficina de elaboração de texto através do cordel. Numa linguagem de fácil compreensão, o grupo utiliza o teatro de rua, técnicas circenses, músicas regionais e expressões do folclore nordestino para discutir a temática HIV/AIDS.

A história se passa numa cidade do interior, onde um narrador fala das juras de amor entre os casais: Joaquim, o cangaceiro, e Imaculada; e Catarina e o letrado vindo da capital. Mostra também as promessas que eles fazem a Santo Antônio dentro de um enredo que envolve contaminação, cuidado, confiança, responsabilidade e solidariedade.

TEATRO COMO METODOLOGIA DE TRABALHO

O espetáculo **JURAS E PROMESSAS** é utilizado como metodologia do Projeto Falando de Prevenção ao HIV/AIDS através do teatro, com o objetivo de contribuir para redução da infecção pelo HIV nas áreas onde residem as famílias e/ou soropositivos acompanhados pelo Programa de Prevenção e Apoio às Pessoas Vivendo com HIV/AIDS, da Cáritas Arquidiocesana da Paraíba.

O espetáculo é um convite à comunidade para discussão sobre o HIV/AIDS, momento que ocorre após a apresentação. Através do diálogo, o grupo tira as dúvidas do público, fortalecendo a troca de experiências.

FICHA TÉCNICA

Autoria: Grupo de Teatro Jacarandá e Heliton Santana

Citações: • ESCUTAÇÃO DE MÊI DE FEIRA (Jessier Quirino)
• AI SE SÊSSE (Zé da Luz)

Direção: Rogério Gomes

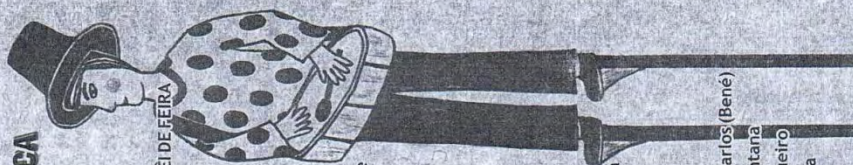
Assistente de Direção: Tarcísio Duarte

Elenco: Cássia Leal
Dedé Melo
Graça Melo
Luciano Santos
Rogério Gomes
Sidney Monteiro

Maquiagem: Grupo de Teatro Jacarandá

Figurino e adereços: O Grupo

Agradecimentos Especiais: Benedito Carlos (Bené)
Heliton Santana
Ingrid Trigueiro
Márcia Lima



ANEXO 2



**Serão oito espetáculos por noite durante
XV Festival de Teatro Comunitário e I Mostra de Dança Livre**

A cidade nem terá esfriado da agitação causada pelo Festival Nacional de Artes, e já teremos a oportunidade de conferir mais uma edição do Festival de Teatro Comunitário e a primeira Mostra de Dança Livre de João Pessoa. Com início marcado para o dia 23 de novembro (terça-feira), na Área de Lazer do Sesc Centro, o festival chega aos 15 anos homenageando Everaldo Pontes, peça chave na história do teatro e cinema paraibano. Serão 4 dias onde o teatro e a dança paraibana serão explorados das mais diversas formas, entre oficinas, série de depoimentos, seminários e apresentações. O Festival acontecerá no período de 23 a 26 de novembro.

O teatro de bairro, de rua, de garagem, de tablado, de teatro, de calçada, de palco ou de arena. Todos eles se encontram na mesma caixa cênica, “enfrentando-se” num duelo de criatividade e popularização da interpretação, seja através de movimentos corporais, expressões faciais, olhares, entonação de voz ou simplesmente através de um aplauso. Colocar frente a frente novas experimentações, que estão surgindo nos mais diversos pontos do estado, com os “dinossauros” das artes cênicas paraibanas, é um dos melhores resultados alcançados pelo Festival de Teatro Comunitário, em seus quinze anos de realização.



Ao todo, se inscreveram mais de trinta espetáculos, tanto para o Festival de Teatro quanto para a Mostra de Dança Livre, ambos competitivo, se classificando 11 grupos de teatro e 8 grupos de dança. A programação de todo o evento foi pensada e estudada exaustivamente na intenção de promover um encontro produtivo entre diferentes segmentos das artes cênicas paraibanas. Os seminários terão como debatedores nomes como Rosa Gagliane e Mauricio Germano, entre tantos ícones da dança paraibana, que sempre estiveram presentes na evolução da dança local e contemporânea. Em teatro, podemos citar entre tantos, a Zezitta Matos e o próprio homenageado, Everaldo Pontes

Everaldo Pontes é bem conhecido do público paraibano e brasileiro que já teve várias oportunidades de vê-lo em atuação, seja nas telas grande do cinema brasileiro como “São Gerônimo” ou “Amarelo Manga”, seja nos palcos de teatro através de grandes e premiadíssimos espetáculos como “Vau da Sarapalha” e mais recentemente “Woyzeck”. Entre os diversos filmes e vídeos que Everaldo Pontes já participou, estão Funesto, Árvore da Miséria, Amor só de Mãe, GOD. O. TV, O Verme da Alma, Amarelo Manga, A Canga, Abril Despedaçado, São Gerônimo, Eu Sou o Servo e Central do Brasil. No teatro, estão, entre os vários espetáculos, Vau da Sarapalha, Portinari: A Ópera e Woyzeck.

“Uma das coisas mais importantes que a gente pode detectar, que é a formação de público e principalmente na formação de atores e artistas em geral, pessoas de teatro, nesse Festival, que trabalham com a comunidade, com esse patamar da produção, estudantil, comunitário, isso é uma riqueza muito grande, então esse Festival requer uma atenção muito grande, instituições como o Sesc, como a Prefeitura, a

Universidade devem continuar e aumentar atenção a esse tipo de Festival. Aí se estabelece, no caso da Universidade a Instituição a que se fala tanto, o braço que liga comunidade a instituição, comunidade-academia, comunidade- erudição, comunidade-produção científica. Isso é a ponte perfeita. Ao mesmo, no Festival de Teatro Comunitário ta se formando gene nova, se formando a platéia de amanhã, se formando os criadores de amanhã, então é preciso ter muita atenção com isso, é um momento muito frágil!", comenta Everaldo Pontes, homenageado do XV Festival de Teatro Comunitário.

Os grupos selecionados para a Mostra Competitiva de Dança Livre foram Grupo Diana Nascimento, Cia. D'Stak de Dança, ContenDança, .Power Boys e Rosivaldo, Dança de Rua Adolescente em Ação – Casa Menina Mulher, The Best Break Dance e .Tribo Ethnos. Para a Mostra Mostra Competitiva de Teatro, os 11 espetáculos selecionados foram “Lampião Valente do Sertão” – Cia. Mangai Atividades, “Guerra Nossa de cada Dia” – Aprendiz Grupo de Teatro, “Humanus” – Grupo Vozes, “As Bacantes” – Grupo de Teatro Comunitário Cabra da Peste, “Prisões” – Grupo Taty, “Ai que Saudade que me dá” – Grupo Os Ignotas, “Sonho de uma noite de verão” – Grupo de Teatro Geo Sul, “A Feira” – Grupo da UNIPE, “Cidadão de Papel” – Reviravolta, “As aventuras de Escoob Doole” – Pit Story e “Juras e Promessas” – Grupo de Teatro Jacarandá.

A programação do evento estará realizando o “Seminário Teatro Blá Blá Blá”, onde os seguintes temas serão debatidos, “Entrelaçado Cênico: Teatro e Dança” com Lucia Serpa, Daniela Kuhn, Mauricio Germano e Rosa Gagliane; “Processo de Estado de Graça: Construindo o Clow”, com Dadá Venceslau, Eleonora Montenegro, Everaldo Pontes e Mônica Macedo e “Perdendo a Noção do Papel do Diretor”, com Ferando Teixeira, Eliéser Rolim, Tarcísio Pereira, Palmira Palhano e Ângelo Guimarães Na série de depoimentos, espaço reservado para o público conhecer mais de perto suas referências artísticas. Nesta edição do Festival, o amante de teatro poderá ouvir os depoimentos de Everaldo Pontes, Soia Lira e Zezitta Matos. Estão sendo oferecidas as oficinas “Maquiagem” com Eduardo Tenório; “Expressão Vocal” com Lucia Serpa; Danças Populares com Márcia Lima; Prática Circense com Diocélio Barbosa; Direção com Ângelo Guimarães; Dança Afro com Rafael Magnata e Corpo que Fala com Márcio Bacelar. As inscrições para as oficinas custam R\$5,00 e já estão sendo feitas no Sesc Centro.

Premiação encerra com sucesso Festival de Teatro e Mostra de Dança

Os grupos Jacarandá, com o espetáculo teatral Juras e Promessas, e Contém Dança, com a performance Po r Mais Distante que eu Estiver, foram escolhidos os melhores pelo júri oficial para receber o prêmio do XV Festival de Teatro Comunitário e da I Mostra de Dança, promovido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) de João Pessoa.

Durante a premiação estavam presentes além dos integrantes e diretores de cada grupo, atores e diretores que fizeram e fazem a história do teatro e da dança na Paraíba. Com grande expectativa, cada troféu foi recebido com euforia pelos grupos vitoriosos.

Após a apresentação da Orquestra Sinfônica da Cidade de João Pessoa, Grupo Renascer (Terceira Idade do Sesc) e o grupo de dança Andares, foi dado início a cerimônia de premiação. As premiações da I Mostra de Dança Livre foram as seguintes: Vida a Dentro (Júri Popular), Por Mais Distante que eu Estiver (1º lugar), Dança de Quartel (2º lugar), Vida a Dentro (3º lugar), Rosa Cagliane (melhor coreografia), Rosa Cagliane (melhor trilha sonora), Dança de Quartel (melhor figurino), Tribo Ethnos (melhor maquiagem), Vida a Dentro (melhor coreografia), Marcio Chagas – Por Mais Distante que eu Estiver (melhor bailarino), Wellington – Dança no Quartel (revelação masculina) e Fernanda Moreira – Adolescente em Ação (revelação feminina).



"Ai que Saudade me Dá" - Grupo Os Ignotas



"Adolescentes" - Casa Menina Mulher

Na premiação do XV Festival de Teatro Comunitário a expectativa era grande por saber quem receberia o troféu de primeiro lugar. Os premiados forma os seguintes: A Feira (júri popular), Juras e Promessas (1º lugar), Cidadão de Papel (2º lugar), A Feira (3º lugar), Prisões (melhor cenografia), Cidadão de Papel (melhor trilha sonora), Juras e Promessas (melhor figurino), Sidney Monteiro – Juras e Promessas (melhor ator), Fátima Henrique – Cidadão de Papel (melhor atriz), Cidadão de Papel (melhor direção), Eliane da Silva – A Feira (atriz coadjuvante), Rogério Gomes – Juras e Promessas (ator coadjuvante), Glauco de Lucena – A Feira (revelação masculina), Maria de Fátima – Cidadão de Papel (revelação feminina) e Juras e Promessas (dramaturgia).

Durante quatro dias a Área de Lazer se transformou em uma ambiente multicultural, com exposições, música ao vivo performances de dança e de teatro. A Caixa Cênica montada para as apresentações do festival de teatro encantava o público pelo seu tamanho e originalidade, como também a dinâmica de todo o festival. O homenageado, Everaldo Pontes, esteve presente todos os dias participando ativamente dos seminários e debates

Para a técnica de Artes Cênicas do Sesc João Pessoa, Lisianne Saraiva, o XV Festival de Teatro Comunitário vem surgindo como mais um espaço cênico em João Pessoa. “Percebi que o nível dos espetáculos melhoraram com relação ao ano passado. A produção comunitária está ficando mais cuidadosa com os detalhes, a ligação entre o figurino e cenário, entre texto e marcação, o trabalho corporal e de voz. Eles estão saindo do teatro naturalista e indo para outras vertentes, como o teatro performático e o teatro dança”, acrescenta.

Para a coordenação do evento o resultado do festival foi excelente, tanto do nível das apresentações como na participação do público. As pessoas estiveram presentes durante todos os dias esteve presente na Área de Lazer do Sesc assistindo as apresentações e dando sua opinião no júri popular.



"Humanus" - Grupo Vozes



"Fada Azul" - Cia Diana Nascimento



"Juras e Promessas" - Grupo Jacarandá

FONTE:

http://www.pb.sesc.com.br/cultura_teatro_festival_2004.html

De tudo ficam três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos: Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

(Fernando Pessoa)