



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## NÓS: *DO-DISCENTES E ESPECT-ATORES!*

**EDMUR PARANHOS**

**Rio de Janeiro**

**2009**

**EDMUR PARANHOS**

---

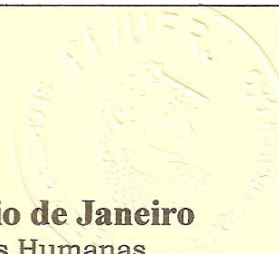
**NÓS: *DO-DISCENTES E ESPECT-ATORES!***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> **Adriana Fresquet**

Rio de Janeiro

2009



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Nós: Do-Discentes e Espect-Atores!”

Elaborada por: **Edmur Nelson Nogueira Paranhos Junior**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Adriana Mabel Fresquet**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 1º de setembro de 2009**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Adriana Mabel Fresquet**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Edson Alves de Souza Filho**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Pedro Benjamin Carvalho Silva Garcia**

## FICHA CATALOGRÁFICA

P223 Paranhos, Edmur  
Nós: do-discentes e espect-atores / Edmur Paranhos. Rio de Janeiro:  
UFRJ, 2009.  
150f.

Orientador: Adriana Fresquet

Dissertação (mestrado em educação)-- Universidade Federal do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2009.

1. Educação – Filosofia. 2. Teatro do Oprimido. 3. Freire, Paulo,  
1921-1997. 4. Boal, Augusto, 1931-2009. 5. Teatro na educação. 6.  
Professores – Formação. I. Fresquet, Adriana. II. Universidade Federal  
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1

**DEDICATÓRIA *in memoriam***

Uma vez ganhei, num livro que mudaria/mudou minha vida, uma dedicatória de um querido amigo, que me tinha como seu fisioterapeuta num momento bem difícil de sua vida. Assim dizia:

**Para Edmur que me re-ensina a andar, com o abraço fraterno de Boal**

Este trabalho, eu dedico à memória de um dos grandes mestres da minha vida, e assim digo:

**Para Augusto, que me re-ensina a olhar e ver,  
sentir e perceber, pensar e agir,  
com o abraço fraterno do Edmur**

## DEDICATÓRIA

*Às mulheres da minha vida,*

*Ana e Flora, meus*

*amores...*

## AGRADECIMENTOS

Meus pais, **Edmur Paranhos**, **Sueli Paranhos** e **Sonia Borges Esteves**. Os maiores responsáveis pelo que venho me tornando a cada dia e ao longo do tempo que já veio, vem vindo e virá. Juntos me ensinaram a odiar o mal, não me achar pronto e me sentir bonito. Estou gostando muito de mim. Graças a vocês. Muito obrigado. Amo vocês!

Minha mãe **Sueli Paranhos**, menção honrosa, pela dedicação na procura pelos livros que contribuíram definitivamente para este trabalho. Te amo, mãe!

Meu querido mestre e orientador, daquele tipo que a burocracia bancária e acrílica insiste em combater. Mestre, não se preocupe: dos bancários, seus corpos chegarão mortos na arrebentação, com punhos fechados sangrando cortes de facas, direto para os museus, como a dama de ferro ou o cinto de castidade. E nós só temos é que *continuar sendo*. Querido mestre e amigo **Reuber Gerbassi Scofano**. Mestre de verdade antes, durante e depois. Daqueles que transcendem becas e titulações. Daqueles que são da vida. Daqueles que transbordam as instituições. Coerentes com suas proposições. A contradição opressor-oprimido está sendo superada. Para aqueles que nos interessam a vitória já é nossa. Este trabalho, por exemplo. É vitória nossa!

Querida professora, **Adriana Fresquet**. Minha orientadora que estendeu o braço todo e catou-me náufrago, depois do cego torpedo. A cada dia escancara mais seu valor, na miudeza profunda de nossa relação orientadora-orientando, e na grandiosidade das coisas belas que vem conseguindo produzir dentro da academia, trazendo para ela o valor da arte; e em sua vida amorosa, com uma família à moda antiga; dessas que a mãe ama o pai que ama a mãe e juntos lambem suas crias. Agüentou um orientando que é tão *eu*, e isso, para quem sabe, explica bastante. Me faz sentir maior do que sou. Amei nosso relacionamento. Espero que não tenha fim.

Minha companheira. Estamos juntos. Somos um do outro mesmo. Este trabalho é um passo rumo a nossa *utopia*. A que estamos compartilhando, mesmo que durante as tormentas você não consiga perceber. **Ana Cláudia Ghizi de Mello**. Não estaria sendo se você não estivesse sendo também. Eu te amo!

Queridos amigos das intermináveis questões: **Marcelo Bafica** e **Murilo Vilaça**. Estivemos juntos neste tempo-espço. Tenho certeza que sou mais Marcelo e Murilo do que jamais fui. E prezo por isto. Obrigado por terem sido comigo. Inesquecíveis!

Aos amigos coringas do CTO-Rio: **Flávio Sanctum**, **Claudete Félix**, **Olivar Bendelak**, **Bárbara Santos**, **Helen Sarapeck** e **Geo Brito** e todos os amigos que fiz nesta casa, pelo acolhimento caloroso de vocês. Na casa onde rimos juntos, falamos de coisa séria, juntos, e choramos juntos também. Onde pude perceber a beleza da transformação coletiva. Onde aprendi a explorar meu corpo de uma maneira que nunca tinha pensado.

**Solange Rosa de Araújo**: quem decide quem deve ser publicamente agradecido sou eu, e você merece essa menção. Provavelmente não sou o primeiro e muito mais ainda, não serei o último. Continue sendo esta educadora que você é, nos mostrando que numa instituição pública tem gente séria, trabalhadora e que consegue resolver com carinho as pendengas burocráticas de cada dia. Sua amorosidade não será esquecida. Muito Obrigado! E nessa esteira, nosso amigo **Henrique Feitosa 'Clapton' Malett**.



## DESAGRADECIMENTO

Ao bancarismo que insiste em continuar tentando afundar a educação brasileira, com suas normas e diretrizes unidirecionais, lineares, acríticas, duais, hipócritas, burras ou ingênuas, monocromáticas, autoritárias, perversas, feias e doentes, não só não no ensino fundamental, mas até o mais alto escalão acadêmico e fomentadores da mercantilização acadêmica que promovem uma ânsia em produzir e produzir, o que resulta em pesquisas repetitivas e, por isso, reacionárias.

## RESUMO

**PARANHOS, Edmur – Nós: Do-Discentes e Espect-Atores! – Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.**

A proposta deste trabalho é aproximar os fundamentos filosóficos e as categorias da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, aos fundamentos estético-filosóficos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Para isso este trabalho deu conta de, no primeiro capítulo, levantar as categorias que caracterizam a Pedagogia do Oprimido, à luz das reflexões do próprio Paulo Freire e alguns comentadores de sua proposta filosófica.

No segundo capítulo, descrevemos o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, levantando os aspectos estéticos e filosóficos, suas categorias e técnicas, ao tempo em que é comentada a sua história – da relação entre criador e criação –, desde a sua raiz até os dias de hoje. Como base é utilizada praticamente toda a obra de Boal e alguns estudiosos de teatro, e relatos das vivências do autor durante os últimos três anos no Centro do Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro.

O Terceiro capítulo é onde os pensamentos são correlacionados, tendo como base, mas não exclusivamente, a proposta dos paradigmas filosófico-educacionais de Paulo Ghiraldelli. Este capítulo explora, também, outros autores que já aproximaram estes dois pensamentos.

Sua intenção é *provocar brechtianamente* a academia no sentido de abrir espaço para pesquisas que se proponham a investigar a prática do Teatro do Oprimido na formação de professores.

Uma formação que cumpra com os seguintes objetivos: contribuir para que o professor se construa crítico e auto-reflexivo; que se descubra investigador dele mesmo e das relações com outros atores, não só dentro da escola, mas também fora dela.

Um professor *freireboaliano*: que explore as dimensões de um agir que seja fundamentado, em relação ao passado, propositivo, em relação ao presente e esperançoso em relação ao futuro.

**Palavras-chave:** Teatro do Oprimido, Pedagogia do Oprimido, Teatro Educação, Boal, Formação de Professores

## ABSTRACT

The proposal of this paperwork is to approach the philosophic principles and categories of Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed to the esthetic-philosophic principles of Augusto Boal's Theatre of the Oppressed.

To do so this paperwork attempted, on the first chapter, to raise the categories that describe the Pedagogy of the Oppressed, under the lights of Paulo Freire's own reflections besides some of his philosophic proposals expositors ones.

On the second chapter, we describe Augusto Boal's Theatre of the Oppressed, raising up the philosophic and esthetic aspects, its categories and techniques, at the time its history is commented - the creator and creature relation -, from the very beginning to current days. Practically all Boal's work was used as basis, as well as some theatre studios', along with the author's own experience during the last three years at the Theatre of the Oppressed Center, in Rio de Janeiro.

The third chapter is where the thoughts are co-related based, although not exclusively, on Paulo Ghiraldelli's philosophic-educational paradigms proposal. This chapter also explores others authors that have already approached these two thoughts.

Its intention is to *brechtianly* provoke the academy in order to create space for researches that attempt to investigate the practice of The Theatre of the Oppressed on the teachers' formation. This formation would fulfil the following objectives: contribute to make the teacher become critic and self-reflexive; to discover himself as his own investigator as well as of the relations with other actors, not only inside the school but also outside of it.

A *freireboalian* teacher: who explores the dimensions of an acting that would be fundamented, in relation to the past, propositional in relation to the present and hopeful in relation to the future.

**Key-words:** Theater of the Oppressed, Pedagogy of the Oppressed, Theater Education, Boal, Formation of Professors

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>10</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>12</b>
<b>DA INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>DO CAPÍTULO 1: A Proposta Pedagógica de Paulo Freire</b> .....	<b>23</b>
HOSPEDAR O OPRESSOR.....	24
BANCARISMO .....	28
CONSCIÊNCIAS INTRANSTIVA, TRANSITIVAS INGÊNUA E CRÍTICA .....	31
CONSCIENTIZAÇÃO .....	36
UTOPIA, SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITO-VIÁVEL.....	39
DIÁLOGO .....	46
ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO PRÁTICA .....	48
<b>DO CAPÍTULO 2: O Teatro do Oprimido de Augusto Boal</b> .....	<b>51</b>
RAÍZES .....	51
A FOTOGRAFIA .....	54
NACIONALIZAÇÃO DOS CLÁSSICOS .....	58
SISTEMA CORINGA – A SÍNTESE .....	59
CENSURA, PRISÃO E EXÍLIO .....	69
TEATRO-JORNAL.....	70
TEATRO INVISÍVEL .....	73
TEATRO IMAGEM .....	74
DRAMATURGIA SIMULTÂNEA .....	75
TEATRO-FÓRUM.....	77
ARCO-ÍRIS DO DESEJO .....	80
VOLTA AO BRASIL, EDUCAÇÃO E POLÍTICA .....	81
TEATRO LEGISLATIVO.....	84
MECANIZAÇÃO DO CORPO – ALIENAÇÃO MUSCULAR E REFLEXÃO FÍSICA .....	85
HOMÚNCULO DE PENFIELD .....	85
A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO .....	89
<b>DO CAPÍTULO 3: A Pedagogia e o Teatro do Oprimido</b> .....	<b>91</b>
PARADIGMAS FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS .....	91
PEDAGOGIA DE HERBART / TEATRO DE ARISTÓTELES.....	92
PEDAGOGIA DE DEWEY / TEATRO DE BRECHT .....	94
PEDAGOGIA DE FREIRE / TEATRO DE BOAL.....	95
CONSCIENTIZAÇÃO.....	95
DO-DISCENTES E ESPECT-ATORES.....	97
CATEGORIAS FREIREANAS E TEATRO-FÓRUM.....	100
ALFABETIZAÇÃO .....	101

OPRESSÃO, OPRIMIDOS E OPRESSORES .....	103
DIÁLOGO.....	107
OUTRAS APROXIMAÇÕES .....	111
<b>DA INCONCLUSÃO... .....</b>	<b>115</b>
<b>DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>124</b>
<b>DOS ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
ANEXO I - Quadro 1: COMPARATIVO ENTRE DRAMATURGIAS ARISTOTÉLICA E BRECHTIANA .....	129
ANEXO II - Texto 1: DRAMATURGIA DO TEATRO-FÓRUM .....	130
ANEXO III - Figura 1: DISTRIBUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS SEGMENTOS DO CORPO NA ÁREA SOMATO-SENSORIAL PRIMÁRIA .....	132
ANEXO IV - Figura 2: HOMÚNCULO DE PENFIELD.....	133
ANEXO V - Figura 3: A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO .....	134
ANEXO VI - Quadro 2: EM QUE LUGAR FICAM OS OPRIMIDOS?.....	135
ANEXO VII - Quadro 3: PONTOS DE LIGAÇÃO DAS AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA E DO TEATRO DO OPRIMIDO .....	136
ANEXO VIII - Quadro 4: ALGUNS PONTOS LIGAÇÃO ENTRE AS METODOLOGIAS DO OPRIMIDO E O TEATRO DO OPRIMIDO E SEUS AUTORES: PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL.....	137
ANEXO IX - Texto 2: ESCRITO DE BOAL SOBRE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA .....	140
ANEXO X – Texto 3: ESCRITO DE BOAL SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NA OCASIÃO DA SOLENIDADE DE CRIAÇÃO DE UMA COMISSÃO INTER-MINISTERIAL.....	144
ANEXO XI – A ÚLTIMA ENTREVISTA .....	147

## DA INTRODUÇÃO

Já é do conhecimento de todos o que Paulo Reglus Neves Freire significa para a Educação no mundo. A partir do seu método, internacionalmente utilizado, cria uma filosofia que transborda os limites da alfabetização *em si* para alcançar toda e qualquer relação humana, passando pela educação, mas não ficando nela.

A proposta de Freire nos motiva a entender cada vez mais como se dá a construção do diálogo, que é a base das relações humanas. O aprendizado da educação, sob uma perspectiva freireana, é um aprendizado para a vida.

Augusto Pinto Boal. Dramaturgo, diretor e teórico do teatro. Criador do Teatro do Oprimido, na esteira da filosofia de Freire. Personalidade internacionalmente reconhecida por sua contribuição para o teatro mundial.

Considerado pelo *The Guardian*<sup>1</sup> “uma figura internacional tão importante quanto Brecht ou Stanislavsky”, como está escrito na contracapa de seu livro *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (2005).

Como disse a professora Rosa Luisa Marques numa linda e memorável palestra na *Primeira Conferência Internacional do Teatro do Oprimido*, realizada no Rio de Janeiro,

É importante assinalar que Boal se converteu no primeiro grande teórico do teatro latino-americano que afeta com sua metodologia o teatro europeu. Temos sido, por tradição, consumidores das correntes teatrais européias e Boal, nos anos setenta, com o Grupo Arena, começa a questionar os conteúdos dos textos que são representados nos cenários americanos. Logo não é só o questionamento dos conteúdos, sem uma proposta formal, a que apresenta nos cenários europeus e norte-americanos, mas uma que organicamente surge da experiência brasileira, argentina, peruana, etc...<sup>2</sup> (MARQUES, 2009, p. 08).

Junto com seu mestre Paulo Freire, como ele mesmo sempre considerou, os dois são os primeiros brasileiros ‘colonizadores’ da Europa. Sobre Freire diz Boal que

---

<sup>1</sup> Periódico Britânico

<sup>2</sup> *Es importante señalar que Boal se convierte en el primer gran teórico del teatro latinoamericano que afecta con su metodología al teatro europeo. Hemos sido, por tradición, consumidores de las corrientes teatrales europeas y Boal en los años setenta, con el Grupo Arena, comienza a cuestionar los contenidos de los textos que se representan en los escenarios americanos. Luego, no es sólo el cuestionamiento de los contenidos, sino la propuesta formal, la que presenta en los escenarios europeos y norteamericanos como una que orgánicamente surge de la experiencia brasileña, argentina, peruana, etc...* (Marques, 2009, p. 08)

Assim são os gênios: descobrem ou inventam o óbvio que ninguém vê. Assim aconteceu com Paulo Freire: descobriu que o "vovô absolutamente não viu o ovo", nem a "vovó viu a ave", mas, ao contrário - com certeza certa! - o pedreiro viu a pedra, a cozinheira o feijão, e o lavrador a enxada. O operário e o camponês não viam o salário, as férias, o direito à escolaridade dos filhos, à saúde. O trabalhador não via a hora de descansar. O faminto, a hora de comer. O povo, a hora da redenção (BOAL, 2007).

Pedagogia do Oprimido de Freire; Teatro do Oprimido de Boal. O nome não é fortuita coincidência. A escolha do nome como Boal batizou seu teatro está relacionada a uma proximidade ideológica: um teatro que, na esteira do pensamento freireano, é feito, não apenas tendo-se em mente os esfarrapados do mundo, mas um teatro feito pelos oprimidos, com oprimidos e para oprimidos.

Quem aprende a ler freireanamente, assim como quem teatraliza boalianamente o faz no mundo e com o mundo.

A Pedagogia e o Teatro do Oprimido proporcionam um fazer pedagógico onde oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo, refletir sobre o mundo, e se expressar no mundo.

Freire representa uma mudança no paradigma da educação ao propor uma pedagogia que promove o esfacelamento do muro que foi criado entre o educador e o educando. Boal, depois de muita pesquisa, consegue o mesmo no teatro: promove, com sua proposta estética, o mesmo esfacelamento, mas de um muro que a história tratou de criar entre platéia e espetáculo.

Na mesma Conferência onde discursou a professora Rosa Luisa Marques, disse numa palestra o professor Moacir Gadotti, do Instituto Paulo Freire:

Ambos [Freire e Boal] usam as categorias epistemológicas de um mesmo **paradigma político-pedagógico**, traduzidas por palavras como: conscientização, autonomia, diálogo, conectividade, liberdade. Para ambos, o educador é um problematizador, seja ele chamado de "coordenador" (Freire) ou de "coringa" (Boal). Eles defendem uma mesma pedagogia, com os mesmos pressupostos ético-políticos, uma pedagogia do oprimido que é, para ambos, uma pedagogia do diálogo, uma pedagogia da pergunta, uma pedagogia da esperança, uma pedagogia da autonomia. (GADOTTI, 2009, p. 06).

"O Teatro e a Estética do Oprimido são de natureza educativa e pedagógica – duas palavras que se completam, mas não são sinônimas" (BOAL, 2007, p. 07): com estas palavras



Augusto Boal introduz seu artigo para o número da *Metaxis* referente ao trabalho que o CTO-Rio realizou em parceria com o programa Escola Aberta.

CTO é a sigla referente ao Centro do Teatro do Oprimido. Atualmente tal centro situa-se num casarão na Avenida Mem de Sá, número 31, no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro. Boal fez a direção artística até o dia dois de maio deste ano de 2008.

*Metaxis* é o periódico criado e editado pelo CTO-Rio desde dezembro de 2001. O significado do nome de tal periódico, anunciado no editorial da primeira edição, intitulado “*Inventando o Futuro*”, assim como tal título, já denuncia a pretensão do *Teatro do Oprimido*:

METAXIS – palavra grega que designava, em Platão, o possível trânsito entre o mundo das idéias e o mundo da realidade. Aplicada ao Teatro do Oprimido, designa a capacidade do espectador de transgredir o ritual teatral convencional, penetrar na Imagem (a cena ou a peça) e transformá-la. O espectador é, ao mesmo tempo, inteiramente o personagem e inteiramente ele mesmo. O ato de transformar é transformador (Equipe do CTO-Rio, 2001, p. 01).

Desta citação podemos já apontar algumas semelhanças filosóficas, por assim dizer, entre o pensamento de Freire e Boal. Neste caso o possível trânsito entre o mundo das idéias e o mundo da realidade é a reflexão que se faz ação, como o que propõe Freire, ao conceituar a *práxis*, uma das categorias discutidas neste trabalho. O espectador sendo, inteiramente o personagem e inteiramente ele mesmo, assim como considerar que o ato de transformar é transformador, se assemelha à consideração de que o educando, sendo ele mesmo enquanto educando, é educador e o contrário, assim como que o ato de educar é educativo. Quem educa é educado ao educar e quem é educado educa ao sê-lo.

Ao considerar ‘educativa’, Boal tem em mente uma definição que passa por uma investigação etimológica: “educar vem do latim *educare* que significa conduzir”. Ele considera que *Educar* significa a “transmissão de conhecimentos inquestionáveis ou inquestionados. Significa ensinar o que existe, e que é dado como certo e necessário”<sup>3</sup>.

Ao considerar a natureza do Teatro e da Estética do Oprimido como pedagógica, Boal tem em mente, também, uma definição que passa pela etimologia de tal palavra. Diz ele: “Pedagogia vem do grego *paidagógos*, que era o escravo que caminhava com o aluno e o

---

<sup>3</sup> BOAL, A (2006) em texto escrito para um evento, me enviado por comunicação pessoal, anexado neste trabalho.

ajudava a encontrar a escola e o saber”<sup>4</sup>. E completa: “Educação significa a transmissão do saber existente; Pedagogia, a busca de novos saberes”.

No que tange a formação de professores (onde estes assumem o lugar de educandos, em relação à academia), podemos dizer, a partir do trabalho de Nunes (2001), que a academia tem mostrado uma tendência em aumentar a relevância de trabalhos que tratam de considerar o *aspecto prático dos professores*, tal como define Maurice Tardif (2000). Nesta formação há que se considerar não só a relevância deste aspecto, mas também os professores como auto-formadores, visto que eles possuem um tipo de saber que se desenvolve em um campo cujo acesso é bastante complicado à pesquisa acadêmica, embora fundamental para uma formação completa de professores. Tal saber pode ser aproximado ao conceito freireano de *saber de experiência feito* (FREIRE, 2006c). O fato apontado por André (2001) é, quando ela fala sobre as características que as pesquisas acadêmicas têm mostrado a partir da década de 80 e 90, a preocupação de investigar o cotidiano escolar, sintoma da preocupação acadêmica com esse tipo de saber prático.

Tendo em vista que as novas concepções educacionais não trabalham mais com o pressuposto de que o professor está pronto, tampouco que o educando é alguém exclusivamente passivo no processo educacional, se faz urgente repensarmos as formas de preparação de nossos professores, pois como poderemos exigir professores críticos e não reprodutores se sua formação é, muitas vezes, acrítica e *bancária* (FREIRE, 2006c), para usarmos uma linguagem freireana?

Dentre as possibilidades, acredito que a utilização das ferramentas do Teatro do Oprimido atende ao objetivo de formação de um professor autônomo, onde se torna premente um trabalho que se baseie na construção da auto-imagem do professor, e que, também, possibilite a resignificação do ato educativo.

Num trabalho na Universidade Estadual Paulista, em Bauru, as pesquisadoras Leite e Aranha (2005) fizeram um trabalho envolvendo uma professora da Educação Especial e a investigação do seu agir através de gravações em vídeo de suas aulas. Realizaram uma série de vinte encontros reflexivos, donde se debatia este seu agir, baseado nas gravações, tendo em vista os aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem na atividade

---

<sup>4</sup> Idem

docente. Criaram o termo *interação reflexiva* para nomear esta prática onde o professor se vê em ação, e o resultado do trabalho foi o seguinte:

Foram examinadas as locuções verbais da professora e observaram-se indícios de mudança no que se refere ao foco de atenção, quando ela analisa seus problemas pedagógicos, na consideração da multideterminação dos problemas de ensino-aprendizagem, na concepção de aluno, no método de ensino, no estabelecimento e valorização da relação professor-aluno (LEITE e ARANHA, 2005, p. 207).

As autoras acreditam que fato da professora observar sua prática e analisá-la como uma *interlocutora-observadora externa* pode ter contribuído para um repensar da sua própria prática no processo educacional. Para que a professora se percebesse responsável pela aprendizagem, além de que pudesse compreender a complexidade do processo educativo. Na percepção das autoras, a prática da Interação Reflexiva aplicado sobre a prática pedagógica se caracteriza pela observação, análise e reflexão crítica conjunta – professor-pesquisador – e, ao proporcioná-los tal prática se coloca como um grande instrumento para a “promoção de mudanças nos relatos e ações do professor, sob a mediação do pesquisador” (LEITE e ARANHA, 2005, p. 208).

A *interação reflexiva* fornece ao professor uma possibilidade de se tornar um pesquisador de si mesmo e de suas relações. Uma pesquisa de si mesmo, sob uma perspectiva freireana, deve começar no próprio corpo, extravasar este e passar pela pesquisa das relações e do ambiente e terminar na pesquisa da *Utopia*.

O **objetivo principal** deste trabalho é pensar sobre uma proposta que seja capaz, na esteira deste tipo de idéia, de proporcionar este momento de reflexão ao professor, sem que ele precise ser filmado. O *Teatro do Oprimido* pode oferecer ferramentas que permitem que o professor possa, ele mesmo entre pares, construir uma identidade própria a ser problematizada nela mesma e na sua relação com outros atores que fazem parte de seu universo de trabalho, que se mistura com o universo escolar.

A utilização das ferramentas do *Teatro do Oprimido* preenche cada um daqueles quesitos: a investigação do próprio corpo, descobrindo e explorando a própria capacidade de perceber as coisas, uma vez que dependemos de nossos órgãos sensoriais para fazê-lo; na investigação das relações e dos problemas que são postos pelos próprios professores, com a

utilização de uma técnica chamada *Teatro-Fórum*; e, também através dessa técnica, a pesquisa da *Utopia*<sup>5</sup>.

Primeiro através dos jogos e exercícios, que proporcionam uma tomada de consciência das próprias sensações. Depois através do *Teatro-Fórum*, pensando na criação coletiva de uma identidade para a preparação de um personagem que suscita de uma platéia de professores a auto-identificação e, cujos problemas, elencados e discutidos pelos próprios professores, serão encenados num modelo dramático específico. Tal modelo vai permitir um debate sobre as *situações-problemas* que se valha de uma comunicação corporal, uma vez que as propostas de resolução deverão ser encenadas: um momento *dialeticorporal*.

Se Nunes (2001) está certa em dizer que este campo de estudos, que é a formação de professores, no Brasil, tem se preocupado em analisar a questão prática docente e considerá-la relevante tanto para as pesquisas como para a formação mesma docente, podemos pensar o Teatro do Oprimido ocupando algum lugar nesta, fornecendo uma ferramenta que possibilite a criação coletiva da identidade dos professores, suas imagens e relações (entre eles, com seus educandos, com direção escolar, coordenação pedagógica, o Estado, ou alguma que possa vir a ser colocada) vistas por eles mesmos. Uma recriação do mundo que servirá como *mídia* para que eles se eduquem ao teorizarem sobre sua própria prática, não somente verbalizando a discussão, mas trazendo-a para a ação de seus corpos, confrontando-se 'dialeticorporalmente' em cena com tais problemas e com tentativas de solução para eles.

Para cumprir com o objetivo central de pensar o *Teatro do Oprimido* como uma possibilidade de auto-pesquisa do professor com vistas à formação continuada, nós elencamos alguns secundários. A saber:

1. Investigar a obra de Paulo Freire, no sentido de levantar suas categorias, ao mesmo tempo em que se discute a sua proposta filosófica e pedagógica.
2. Introduzir na pesquisa acadêmica em educação brasileira aspectos relacionados aos fundamentos estético-filosóficos da obra de Augusto Boal, explorando o *Teatro do*

---

<sup>5</sup> No sentido descrito por Freire, que será trabalhado mais adiante (Capítulo 1) neste texto.

*Oprimido* em suas técnicas e particularidades, ao mesmo tempo em que fazemos um relato histórico de sua construção.

3. Levantar os pontos que aproximam a proposta boaliana com a freireana; saber onde um está no outro com base nos primeiros objetivos secundários e em textos estudados onde esta aproximação já foi, de alguma forma, ensaiada.

Em relação ao aspecto metodológico, foram levantados: a maior parte das obras de Paulo Freire e Augusto Boal; obras de referência de alguns autores que fundamentam a pesquisa do segundo; obras de alguns estudiosos desses dois; correspondências eletrônicas realizadas entre mim e Boal e entre mim e outros estudiosos do tema. Portanto trata-se de um estudo teórico que privilegia conceitos de um que se relacionam com o do outro, para permitir o entendimento das influências das idéias de Freire na proposta estética de Boal. Ademais serão utilizados relatos das minhas vivências próprias no Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro e textos de alguns palestrantes da Primeira Conferência Internacional do Teatro do Oprimido. Foram realizadas buscas na Rede Scielo e na Base Minerva entre 2006 e 2008 se valendo das seguintes palavras chaves: “Teatro do Oprimido” e “Boal”. Ademais este trabalho se valerá de relatos das vivências do autor nas oficinas e encontros no Centro do Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro (CTO-Rio).

Este trabalho se justifica por ser a tentativa de produzir mais uma contribuição para a formação continuada de professores no sentido de ressignificar a prática educativa, tendo em vista que as técnicas do *Teatro do Oprimido* oferecem a possibilidade de criar, a partir da discussão com pares, cenas dos seus problemas cotidianos e tentativas de soluções que são, também, encenadas.

Alguns trabalhos já foram realizados tomando como base o Teatro do Oprimido: Nunes, 1991 – Mestrado no Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ; Almeida, 2002 – Mestrado na EICOS da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Nunes, 2004 – Doutorado no Departamento de Psicologia da PUC-RJ; Teixeira, 2007 – Doutorado no Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, da Universidad Autònoma de Barcelona – UAB.

Nunes (1991) estudou o Teatro do Oprimido, analisando sua própria experiência com ele para avaliar os limites e possibilidades da utilização das técnicas no trabalhos com

grupos, sendo balizada pelo pensamento de Bakhtin e Blikstein e a concepção dos quatro discursos de Lacan.

O trabalho de Almeida (2002) se propôs a utilizar as ferramentas do Teatro do Oprimido como instrumento de expressão, mobilização, sensibilização e para coleta de informações sobre as comunidades estudadas para delimitar, aplicar e avaliar uma metodologia capaz de contribuir para a construção de uma Agenda 21 Comunitária.

Novamente Nunes, em seu doutoramento, estudou o Teatro do Oprimido, mas dessa vez se propôs a “discutir formas de contaminação no Teatro do Oprimido a partir de aspectos do teatro contemporâneo e das filosofias da diferença, especialmente a obra dos autores Gilles Deleuze e Felix Guattari” (NUNES, 2004).

Teixeira (2007) chegou mais perto da proposta deste trabalho. Em sua tese de doutorado, sua proposta foi a de analisar e estabelecer pontos de ligação entre os dois autores, Freire e Boal, com vista às ações sócio-educativas propiciadas pelos métodos.

Estimo que a originalidade do presente trabalho reside no fato de tentar entender os fundamentos estético-filosóficos do teatro proposto por Boal e buscar onde ele se encontra com o pensamento de Freire, com vistas a formação continuada de professores. Será, ainda, apontado como que cada um deles, respectivamente em suas áreas, representam uma mudança semelhante de paradigma, balizado pela proposta da filosofia da educação de Paulo Ghiraldelli.

Sua intenção é *provocar brechtianamente*<sup>6</sup> a academia no sentido de abrir espaço para pesquisas que se proponham a investigar a prática do Teatro do Oprimido na formação de professores.

---

<sup>6</sup> A *provocação brechtiana*, como veremos no decorrer do segundo capítulo, é o estímulo em sua proposta dramaturgica que resulta no *distanciamento* e *estranhamento* do espectador, para gerar o *pensar* preconizado por ele. O *pensar* que se interessa em *agir*.

## DO CAPÍTULO 1: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Tentando destacar as categorias mais relevantes da Pedagogia de Paulo Freire, no que tange este estudo – tendo em vista a formação de professores e com objetivo de preparar o terreno para a compreensão de sua relação com o Teatro do Oprimido –, começamos por explorar a diferença, na esteira do pensamento de Freire, entre os humanos e as outras formas animais de vida.

Através desse estudo podemos perceber que a proposta de uma educação problematizadora tem como meta a *humanização do humano*. E a pergunta que fazemos para isso é: qual a característica que confere a *humanidade do humano*?

Freire, como analisado durante o texto, classifica as outras formas animais de vida como ‘seres fechados neles mesmos’ (2006c). Esta classificação tem a ver com o fato dele acreditar que tais seres não sejam capazes de separarem-se de sua própria atividade. Ou seja, esses animais respondem a estímulos imediatos. Procuram saciar desejos mais primitivos como a busca da água quando têm sede, da comida quando têm fome, da luta ou da fuga quando têm medo, do sexo quando sentem o cheiro da fertilidade. Em todas essas circunstâncias ele transforma a natureza, assim como o animal humano. Nas palavras de Paulo Freire,

Para o animal, rigorosamente, não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo de consciência de si, seu viver é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pela aqui, pelo agora, ou pelo ali (FREIRE, 2006c, p. 104).

Já o animal humano, ao contrário das outras espécies animais – claro está, até onde sabemos – é capaz de significar suas transformações. Quando ele se depara com a realidade o faz objetificando-a, ou seja, buscando estabelecer relações causais em cada manifestação sua, e ao objetificar a realidade torna-se capaz de objetificar a si próprio, ou seja, de se distanciar em pensamento e se pensar. Busca estas relações a partir de impressões das suas experiências passadas e procura, a partir delas, estabelecer estratégias de transformações futuras, manifestando intencionalidade em suas atitudes, o que Freire chama de ‘finalidades’. Esta capacidade define a grande diferença entre os animais não-humanos, fechados em si, e os humanos: a percepção se si mesmo, deste último, como um ser

inacabado dotado de *agir* intencional. Por isso um ser em constante transformação; num estado de devenir interminável. A percepção de si como um ser histórico, enquanto os outros animais são a-históricos.

Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (FREIRE, 2006c, p. 104).

Esta consciência de si é que confere ao humano, segundo Freire, sua própria humanidade, e é disso que se trata o conceito de utopia em seu trabalho; ademais sua proposta de uma educação problematizadora tem a ver com esta capacidade: restaurar no humano a vocação para a humanidade; para a habilidade de objetificar – analisar, estabelecer relações causais – sua própria realidade, tendo em mente a consideração de seu próprio *eu*, os *não-eus* e as outras coisas.

## HOSPEDAR O OPRESSOR

Talvez possamos dizer que Platão figura na história da filosofia ocidental, tal como costumeiramente a interpretamos, como o filósofo que, a partir da filosofia socrática, criou um dos mais importantes sistemas do pensamento ocidental. Segundo Scofano (2006)

Sua filosofia sustentou-se a partir de sua **Teoria da Idéias**, que propôs que o mundo terreno onde vivemos e todas as coisas e seres que o constituem são **cópias imperfeitas** de um mundo perfeito que ele chamou de **Hiperurânio** ou **Mundo das Idéias**. Nosso mundo terreno teria sido fruto da atividade de um **Demiurgo**, por isso todas as coisas são cópias de modelos celestes (SCOFANO, 2006, p. 36).

Na filosofia platônica, o mundo das idéias – da perfeição – se contrapõe ao mundo sensível – das cópias imperfeitas –, e a alma humana está para o primeiro como o corpo está para o segundo.

*O Belo, o Bem, o Justo, a Verdade, o Conhecimento, a Razão*, são atributos do mundo das idéias. Todos esses elementos precedidos de um artigo que define sua imagem ideal, verdadeira. Para Platão o conhecimento verdadeiro é atingido especulativamente, racionalmente, e não através dos sentidos, ou da experimentação, como afirmam os empiristas; é através da razão especulativa que se *conhece* a Verdade atemporal, que se encontra no mundo perfeito, ideal. Para ele, o mundo ideal está para o mundo dito sensível assim como os objetos reais estão para suas sombras, refletidas com suas imperfeições ao



fundo da caverna, narrada em sua conhecida *Alegoria das Cavernas*, no Livro VII de *A República* (PLATÃO, 2005, p. 210-238).

Os sentidos são atribuídos ao mundo sensível. O corpo, por sua vez, é visto como lugar da inconstante e, em certo sentido, qual seja, o da natureza perturbadora, da inconstante e transitória sensação que domina o corpo; isto é, o corpo vive entre o prazer e dor. Ele engana a alma humana. A aprisiona. Platão defende que o humano deve se libertar de sua desrazão, sendo ponto de partida o mundo sensível em direção a libertação, na chegada ao mundo inteligível.

Pensar o humano sob essa perspectiva platônica, neste sentido apresentado, já pode ser considerado um problema: acessamos a verdade/realidade/objeto tal qual ela/ele é, ou seja, desvendamos o que ela é *em si* mesma, ou a verdade/realidade/objeto se apresenta de acordo com o modo como ele é observado, ou seja, em relação ao sujeito que observa e as limitações do seu modo de enxergar as coisas - *para si*?

Pensar que a razão está dissociada dos sentidos, ou que de fato exista um mundo ideal para ser acessado pela razão humana, cria condições favoráveis para a crença na possibilidade em se acessar as coisas nelas mesmas, ou seja, conhecer as coisas *em si*, como se, de fato, tal abordagem fosse inequívoca, pois que os sentidos, nessa perspectiva, não interferem nas coisas tais quais elas são.

Considerar os sentidos é entender que a realidade se apresenta sob diferentes aspectos para diferentes olhares. Não é difícil constatar que as noções de beleza, bondade, justiça, se diferenciam de tempos em tempos ou de lugar para lugar. Ou seja, a realidade que se apresenta aos sentidos é interpretada de acordo com eles; não acessamos a realidade *em si*, mas *para si*; cada indivíduo, com suas peculiares experiências existenciais, interpreta a coisa *para si*, e não *em si*, como seria, caso a razão fosse uma entidade absoluta.

Deste problema surge outro: a supervalorização da razão em detrimento do corpo. Não precisamos ir muito longe para constatar essa discrepância nos valores atribuídos a estas duas instâncias: no modelo de escola tradicional, um indivíduo passa a maior parte de seu período letivo com tarefas relacionadas ao intelecto. O corpo é praticamente desprezado na escola de ensino tradicional, assim como durante a formação de professores.

A respeito da desvalorização do corpo, patentes na educação tradicional, diz Loureiro, em “Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental”, que:

(...) o trabalho cerebral daqueles que detêm os meios de produção e as elites intelectuais é valorizado e associado à racionalidade e ao espírito; e o trabalho braçal dos expropriados e dos trabalhadores assalariados é desvalorizado e associado aos elementos intuitivos, instintivos, e às partes ‘menos nobres’ do ser físico – braços, pernas, ouvidos, olhos, etc. O corpo deixa de ser um todo físico, mental e espiritual e passa a se definir em partes estanques ou como um simples veículo primitivo das ‘idéias superiores’, um objeto privilegiado para o *exercício da dominação*<sup>7</sup> (LOUREIRO, 2006, p. 134).

O exercício da dominação, expressada na relação opressor/oprimido, é possibilitada por esta noção de relação mente/corpo, pensando não só na dicotomia, mas na supervalorização da mente em detrimento do corpo. Ao partir de tal pressuposto e seus efeitos, como a possibilidade de determinar o que seja *O Bem, O Belo, A Verdade*, ou qualquer *A Outra Coisa*, o oprimido cai numa armadilha determinista, acreditando na inexorabilidade da realidade, já que se convence de que ela está dada.

Freire considera que “a realidade não pode ser modificada, a não ser quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2005, p. 46). É neste sentido que a crença na inexorabilidade do futuro interfere na capacidade humana de transformação do mundo que, ainda segundo ele (2006c), nos difere dos outros animais. Ou seja, naquilo que nos faz seres humanos, que é a vocação para a transformação; enquanto os outros animais são essencialmente seres de acomodação e ajustamento, os humanos são de *integração*<sup>8</sup> (FREIRE, 1982). Por isso ao tornarem-se *fechados em si mesmos*<sup>9</sup> (FREIRE, 2006c, p. 103) os oprimidos abrem mão da característica principal de sua humanidade, segundo Freire: tal vocação.

---

<sup>7</sup> Grifo meu.

<sup>8</sup> Explicarei mais adiante, neste mesmo capítulo, na página 29, o que significa *Integração* na perspectiva de Freire.

<sup>9</sup> Na visão de Freire os humanos são os únicos seres capazes de ter sua própria atividade e a si mesmo como objetos de sua consciência. Os outros animais, como não conseguem se separar de suas atividades, não podem exercer um ato reflexivo e, por isso, não significam as transformações que eles impregnam na natureza. Com isso suas atividades carecem de finalidade que sejam propostas por eles e, por isso, eles, necessariamente, são conduzidos pela força da circunstância, pois que seu ponto de decisão não se encontra neles, mas fora deles. "Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um "ser fechado em si" (FREIRE, 2006c, p. 103).

A relação entre racional e sensível parece permear seu pensamento desde o começo. Antonia Terra (1994) defende que a própria “base do experimento [de Angicos<sup>10</sup>] era a premissa de que todo o homem capta, pela via sensível, a sua realidade, tendo ela, inicialmente, contornos mágicos” (FERNANDES e TERRA, 1994, p. 154); a realidade é particular, associada à capacidade sensível humana e condicionada pela experiência existencial, que é individual.

A idéia freireana de que o educador deve fazer-se educando de seu educando não é mera pieguice, mas sim uma necessidade pedagógica e a condição para a superação da contradição opressores/oprimidos (FREIRE, 2006c). Nesse paradigma, tanto educador como educando, ambos em parceria, elaboram um mundo que servirá de mediação para que se dê o aprendizado (FREIRE, 2002). O saber é construído em conjunto na codificação de uma situação existencial do educando e em sua descodificação, permitindo que educador e educandos reflitam sobre tal situação em suas próprias *re-admirações* e na *re-admiração* dos outros; aprendendo a ler o mundo e expressar suas angústias, paixões, aflições, questões em palavras.

Para a superação da contradição opressor/oprimido, Freire (2006c) anuncia que é necessário pensar uma relação entre educador e educando que não seja meramente *prescritiva*, no seguinte sentido, atribuído por ele:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se a base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 2006c, pp. 36-37).

Interessante perceber que Freire descreve prescrição como a “*opção* de uma consciência a outra”, ou seja, uma *ideologia*, uma *idéia possível de verdade*, uma *opção* de verdade, e não *A Verdade* absoluta. A Pedagogia do Oprimido abre espaço para a prática da construção coletiva das verdades. Teixeira (2007) comenta que, para Freire, a “educação é ideológica, mas dialogante, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação de

---

<sup>10</sup> Em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, foi realizada a primeira experiência de alfabetização em massa pelo que ficou conhecido como método Paulo Freire, considerado à época pelo professor Jarbas Maciel como ‘o sistema Paulo Freire’.

aprendizagem entre as pessoas, envolvendo sentimentos e emoções, desejos e sonhos” (p. 55).

Por tudo isso o conceito de *hospedar o opressor* pode ser entendido como ‘aceitar sua opção de verdade’. Esta aceitação é favorecida/viabilizada pela prática da concepção “bancária” da educação, característica marcante deste ensino que estamos considerando, assim como Freire, ao longo de toda sua obra, como sendo o ensino da escola tradicional.

## **BANCARISMO**

Em *Pedagogia do Oprimido* (2006c) Freire elenca as características do ensino bancário, dizendo que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ela;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2006c, p. 68).

Nesta abordagem os humanos são “vistos como seres de adaptação e ajustamento” (FREIRE, 2006c, p. 68), e é isso que explica o caráter opressivo do ensino bancário. Freire (2006c) acusando os *opressores* da pretensão de transformar a mentalidade dos oprimidos, e não a situação de opressão. Sua finalidade, ou consequência – para aqueles que não acreditam na intencionalidade do ato opressivo – é a adaptação dos oprimidos numa situação aonde eles se vêem obrigados a se adequar ao mundo/verdades/regras dos opressores. Acomodam-se às prescrições alheias, se tornando meros *espectadores da vida*, invés de *atuarem* nela e com ela (FREIRE, 1982).

Ao ‘optarem’ pelo ajustamento de si à realidade optam pela verdade do opressor; julgando suas as opções existenciais que lhe são impostas/prescritas, abrem mão, como

dissemos anteriormente, de sua humanidade, naquele sentido do termo descrito acima: vinculado com o caráter de *integração*, considerado por Freire como “atividade da órbita puramente humana” (FREIRE, 1982). Esta, segundo ele (idem), se define pela capacidade do ser humano de “ajustar-se a realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar” (FREIRE, 1982, p. 40).

Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultada de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem *sujeito*<sup>11</sup>. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame subversivos, de inadaptados (FREIRE, 1982, p. 40).

Freire, ao longo de toda sua obra, contrapõe o conceito de *homem-sujeito* ao de *homem-objeto*. Relaciona o primeiro ao ser ativo, no mundo e com o mundo, apontado como o que ele chama de *ser mais* (FREIRE, 2006c), segundo ele a vocação humana da humanidade, ou, como ele define em *Pedagogia da Autonomia*, “expressão da natureza humana em processo de estar sendo” (FREIRE, 2002, p. 87). O segundo, passivo em relação ao mundo, por Freire considerado o *ser menos* (2006c). O primeiro associado, como citado, a vocação humana de integração; o segundo apenas ao ajustamento e adaptação, consequência da formação pelo ensino prescritivista. Na perspectiva de Freire o humano é “sujeito por vocação, objeto por distorção” (2001, p. 62).

As relações entre educadores e educandos, no modelo de escola que convencionamos chamar de tradicional, são predominantemente *narradoras* ou *dissertadoras* (FREIRE, 2006c). Dois problemas emergentes a partir desse tipo de abordagem: primeiro – que reflete uma característica marcante da educação conteudista, que preconiza este tipo de intervenção pedagógica – o verbalismo, associado à crença na educação do ser humano via intelecto. O segundo é que esse verbalismo é baseado em palavras que Freire (2006c) considera *ocas*, pois que não se referem à realidade dos receptores de tais palavras: os educandos, oprimidos justamente por isso.

Nesse sentido, o ensino estrito dessas palavras, silábico, puro – a “verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 2006c, p. 66) onde o alfabetizador vai “‘enchendo’ *com suas*

---

<sup>11</sup> Grifo meu.

*próprias palavras*<sup>12</sup> as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados” (FREIRE, 1986, p. 21) –, configura esta concepção *bancária* de educação. *Bancária*, pois que o educador *deposita* verdades na *conta* do educando, “beneficiário” de tais depósitos; “o ‘saber’ é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem” (GADOTTI, 1991, p. 69). *Verbosidade alienada*, pois que não se referem à realidade dos educandos. *Alienante*, pois que favorece a formação de homens alienados: humanos alheios à realidade; que “perdem a capacidade de decidir sobre o que produzem” (GADOTTI, 1991, p. 146); colonizados que interiorizam os valores, verdades, cultura dos colonizadores (GADOTTI, 1991). Resta lembrar que, considerando que a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito, Freire acredita que tal vocação só poderá ser desenvolvida “na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica” (FREIRE, 2001, p. 61).

Antonia Terra (FERNANDES E TERRA, 1994), comenta um artigo escrito por Freire em 1962, onde ele fala sobre o caráter transmissor do docente. Não transmissão de conhecimento, no sentido da transferência, que, como descrito acima, é a característica do bancarismo, criticado em toda sua obra, mas pensando o docente assumindo o papel de transmissor e recriador da *capacidade humana comunicativa*<sup>13</sup>, ou seja, pensando o educador como um promotor da capacidade do educando em posicionar suas idéias no mundo, em lugar de meramente se adaptar às regras pré-estabelecidas. Podemos ilustrar essa característica apontando que Freire entendia que as percepções humanas estavam ancoradas aos objetos reais e, relacionando-se com tais percepções, estavam as expressões verbais como sistema de sinalização. A escrita, neste contexto, é considerada um subsistema de sinalização: a transcrição gráfica da verbalidade. O papel do educador, nesta concepção proposta por Freire, é o de fornecer para o educando os instrumentos necessários para a sua própria montagem do subsistema gráfico. Considerando-se que o alfabetizado é capaz de falar, é o que precisa para que possa expressar-se graficamente (FERNANDES e TERRA, 1994). Para a prática do ensino libertador, Freire, em seu último escrito editado enquanto ainda vivo, considera que o educador precisa “*saber que ensinar não é transferir*

---

<sup>12</sup> Grifo meu.

<sup>13</sup> Freire em seu livro *Extensão ou Comunicação?* (2006a) defende a idéia de que a “intersubjetividade, ou intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico” e é fundamental para o ato cognoscitivo (pág. 65). Em *Pedagogia do Oprimido* (2006c pág. 96) ele afirma que não há ‘verdadeira educação’ sem que haja comunicação, como consequência do diálogo.

*conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção*<sup>14</sup> (FREIRE, 2002, p. 52).

## CONSCIÊNCIAS INTRANSTIVA, TRANSITIVAS INGÊNUA E CRÍTICA

A prática do ensino bancário favorece a formação de uma *consciência intransitiva*, que caracteriza o pensamento dos seres *fechados em si mesmos*; indivíduos cujas preocupações restringem-se ao nível biológico (KRONBAUER, L in STRECK ET AL, 2008).

Uma comunidade preponderantemente ‘intransitivada’ em sua consciência (...) se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida (...). Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico (FREIRE, 1982, p. 59).

*Consciência intransitiva* é a “dos seres humanos cuja ‘vida é mera biologia’, que ainda não se fez biografia” (KRONBAUER, L in STRECK, D ET AL, 2008, p. 98). Biografia sendo, neste contexto, a capacidade do ser humano de escrever a própria vida ou se inscrever na vida coletiva/social. Anunciar seus quereres, paixões, conflitos, sua *boniteza* no contexto histórico-social. Participar da construção coletiva da realidade. Posicionar seu pensamento no espaço-tempo.

Freire (2005) anuncia que é característica exclusiva do humano a capacidade de se distanciar frente ao mundo, objetificando-o para *admirá-lo*. Ao exercer essa capacidade, o ser humano se posiciona como *sujeito* no mundo, estando nele e com ele (FREIRE, 1982); se faz *sujeito* ao dar-se conta do seu inacabamento; ao dar-se conta de que é parte da história. Ao libertar-se da condição de *coisa/objeto*. Caso o humano estivesse apenas *no* mundo, e não também *com* ele, “não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo” (FREIRE, 2001, p. 30).

A crítica ao ensino bancário está relacionada com a premissa de que não é seguindo prescrições que o educando aprenderá a se posicionar historicamente no mundo, que em Freire é quesito fundamental para que um humano se faça sujeito. Principalmente prescrições oriundas de uma educação protagonizada pela *elite*<sup>15</sup>. Muito pelo contrário: ele

<sup>14</sup> O grifo é do autor.

<sup>15</sup> Em *Educação como prática da Liberdade* (1982) Freire denuncia que “do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes”.

afirma que é graças a esse tipo de educação que o humano se oprime e que, oprimido, se educa para o ajustamento, ou adaptação cega, surda e muda à realidade dada e ‘inexorável’ do opressor. Adiciona, ainda, que ambos, por isso, se desumanizam e passam a *ser menos* (2006c). Acreditar na inexorabilidade do futuro, que para Freire é a própria “negação da história” (FREIRE, 2002, p. 81), impede o reconhecimento da condição humana de inacabamento, imprescindível para o exercício da criticidade e da transformação.

Para resolver esse problema, Freire desenvolveu, ao contraponto de tal concepção de educação *burguesa*<sup>16</sup>, uma que resolveu chamar de *problematizadora*. Ele acredita que é através deste modo de enxergar o processo educativo que aquela humanidade, como anteriormente descrita, é estabelecida tanto entre educadores como entre educandos. Sua proposta é uma educação *libertadora*, pois que vem a “libertar os sujeitos das amarras da opressão” (SARTORI *in* STRECK *ET AL*, 2008, p. 153):

A concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire, é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica (FREIRE, 2005, p. 59).

Por isso, neste modelo de educação, o educador se preocupa com a construção coletiva, entre ele e seus educandos, da elaboração dos *temas geradores*<sup>17</sup> que servirão de base para a elaboração do conteúdo programático.

Freire entende que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida” (FREIRE, 1982, p. 39). A realidade se apresenta ao humano em forma de objetificação; um recorte de suas situações concretas. A procura das *palavras geradoras*<sup>18</sup>, baseadas nas palavras cotidianas dos educandos, favorece o debate sobre suas condições concretas e com isso uma reflexão sobre elas que, “se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2006c, p. 59).

---

<sup>16</sup> Gadotti (1991) classifica a concepção bancária como *burguesa* (p. 69).

<sup>17</sup> Em *Pedagogia do Oprimido* (2006c) Freire justifica este termo dizendo que se chamam temas geradores “porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (p. 108).

<sup>18</sup> “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (Freire, 1982, p.112).



Para Freire (1986) uma leitura mais rigorosa do mundo sempre precede a leitura da palavra, e esta, acrescida de sua escrita, implica numa “re-leitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo” (FREIRE, 2006b, p. 44).

Exatamente por isso é importante ressaltar que, na prática do ensino problematizador, as palavras interessam menos como possibilidade de decomposição analítica do que como modo de expressão de uma situação concreta (FREIRE, 1982). Para ele, uma compreensão crítica do ato de ler “não se esgota na descodificação da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1986, p. 11). Isso fica claro quando ele diz:

Falamos em discussão, e esse é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando), mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do *círculo de cultura*<sup>19</sup> (FREIRE, 1982, p. 05).

A leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo e por “certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1986, P. 22).

A educação problematizadora, com suas preocupações, como a apontada acima, favorece, segundo ele, a *tomada de consciência da realidade*, no momento em que a consciência do educando se transfigura da *consciência intransitiva* para a *consciência transitiva*.

A *transitividade da consciência*, defendida por Freire (1982), por ele dita necessária a democracia<sup>20</sup> e fundamental à educação problematizadora, “não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns. Em que o homem participe” (FREIRE, 1982, p. 80). É ela que vai permitir a auto-objetificação do humano e, a partir daí, o reconhecimento de diferentes órbitas existenciais e a distinção entre seu “eu” e seu “não eu” (FREIRE, 1982, p. 40). Ainda

---

<sup>19</sup> Grifo meu. Francisco Weffort, no seu texto Educação e Política, publicado em *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1982), define *Círculos de Cultura* como “unidade de ensino que substitui a ‘escola’, autoritária por estrutura e tradição”.

<sup>20</sup> Sobre democracia, que “antes de ser forma política, é forma de vida” (FREIRE, 1982, p. 80) – Freire (1982) cita Zevedei Barbu: “uma reforma democrática ou uma ação democrática em geral, tem de ser feita não só com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos”.

será, por esta auto-objetificação, viabilizada. Perceber-se no mundo e ser capaz de perceber o outro é, para Freire (1982), a condição mesma para existir:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. Existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existires (FREIRE, 1982, p. 40 e 41 em nota de rodapé).

A *relação com os outros existires*, implica em que o ser humano, mais do que um *ser no mundo*, segundo Freire (2002) se tornou uma *Presença* no mundo, com o mundo e com os outros. Por isso, ao reconhecer-se como *si próprio*, como um *eu*, reconhece a *Presença* dos outros *eus*: os *não-eus*. A capacidade de distinguir entre um *eu* e um *não-eu* está atrelada a de objetivar-se e a realidade. Esta capacidade que “o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (FREIRE, 2001, p. 30).

Ernani Fiori, em prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2006c), sintetiza a importância da palavra para o processo de conscientização e do exercício da capacidade comunicativa e transformadora humana, quando diz que:

A palavra abre o mundo das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo (FIORI *in* FREIRE, 2006c, p. 19).

Cabe ressaltar que, neste mesmo livro, Freire fala sobre *a palavra*, assim mesmo, precedida de um artigo definido, referindo-se ao que ele afirma ser a ‘palavra verdadeira’. A palavra que, como elementos constitutivos, possui duas dimensões:

ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2006c, p. 89).

Sendo assim, o aprendizado desta ‘palavra verdadeira’, que é *práxis*<sup>21</sup> no ver de Freire, está relacionado com o modo como o educando – ou cada consciência – se debruça sobre a realidade, que por sua vez depende de uma educação que considere o processo de

---

<sup>21</sup> Este conceito será trabalhado mais adiante.

conscientização. Aprender a falar a palavra verdadeira é aprender a falar o que realmente pensa e conforme realmente age.

Freire considera que durante este processo de conscientização a consciência passa por três diferentes “graus de compreensão da realidade” (FREIRE, 1982, p. 59). A *consciência intransitiva*, apontada anteriormente, que é um estado onde a esfera de apreensão do indivíduo se encontra limitada a sua simples esfera vital, que em Freire (1982) corresponde a um “quase compromisso do homem com a existência” (FREIRE, 1982, p. 60); e a *consciência transitiva*, diferenciada em dois estados: a consciência transitiva *ingênua* e a transitiva *crítica* (FREIRE, 1982).

Em ambos estados de transitividade os humanos se interessam por coisas relativas à sua própria vida que se situam em esferas mais amplas do que sua simples esfera vital; a transitividade leva-o a vencer “o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva” (FREIRE, 1982, p. 60).

Entretanto a consciência no estado de transitividade ingênua se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Compromete-se *quase* totalmente pelas causas, pois que “já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos” (KRONBAUER *in* STRECK *ET AL*, 2008, p. 98). Delega as responsabilidades das transformações que julga necessárias aos problemas que é capaz de interpretar a estâncias governamentais. Adota explicações que Freire (1982) chama de *mágicas* diante das situações de opressão, ao não ser capaz de estabelecer suas possíveis relações causais. Nela o humano tende a julgar que o passado foi melhor do que é o presente. Sua capacidade crítica está limitada ao seu condicionamento social (FREITAS, 2004).

Relacionada com a consciência transitiva ingênua está a *tomada de consciência*. Esta se caracteriza como a aproximação espontânea entre o homem e a realidade onde se encontra, que permite simplesmente a experiência dele na realidade em que ele está e procura (FREIRE, 2005, p. 30). Nela o homem ainda não necessariamente assume uma postura engajada historicamente: não se posiciona *utopicamente* frente à realidade, pois que ainda não se dá conta de como ela é modificável e continua abrindo mão de sua

vocação para a transformação, de maneira ainda mais sectária do que na intransitividade da consciência (FREIRE, 2006c).

Por isso o processo da *conscientização* proposto por Freire ao longo de sua vida e obra não se finda nesta etapa da transitividade da consciência. Esta *conscientização* “consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 2005, p. 30):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como um objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2005, p. 30).

Logo, tomando as palavras do próprio Freire (1982), a transitividade crítica se caracteriza

Pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações (FREIRE, 1982, p. 61).

O indivíduo de consciência transitiva crítica percebe sua responsabilidade como agente transformador da própria realidade.

## CONSCIENTIZAÇÃO

A conscientização ocupa um lugar tão importante no pensamento de Paulo Freire que ele anuncia que o primeiro objetivo da educação libertadora proposta por ele deve ser criar condições para que os educandos passem por todas as etapas do processo de aquisição dela, pois que com ela o ser humano se torna *práxis*: “antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão que comprometa a ação” (FREIRE, 2005, p. 46).

No livro *Pedagogia da Conscientização* (2004) de Ana Lucia Freitas, o conceito *conscientização*, a partir da vasta obra de Paulo Freire, fora investigado em três categorias por ela levantadas a partir de três dimensões exploradas, segundo seu olhar, nos escritos de Freire da década de 90. Segundo ela

O processo de conscientização consiste, pois, numa totalidade organicamente articulada a partir de três dimensões: a *dimensão política*, a *dimensão epistemológica* e a *dimensão estética* (...). Esse é o entendimento que orienta o trabalho de Freire na década de 90 ao tematizar a *práxis educativa libertadora* a partir destas três dimensões indissociáveis que integram a conscientização

enquanto um processo de (trans)formação permanente (FREITAS, 2004, p. 73, 74-75).<sup>22</sup>

As categorias que correspondem às dimensões acima citadas são, respectivamente, a *esperança*, a *curiosidade* e a *alegria*.

A *esperança*<sup>23</sup>, desafio à dimensão política do ato de conhecer, como nos explica Freitas (2004, p. 77), está relacionada, ainda segundo ela, ao exercício da opção; à tomada de consciência crítica de nossas opções. Ela é condição primordial, ao lado do amor, da humildade e da fé, ao estabelecimento do diálogo (FREIRE, 2006c), imprescindível à educação libertadora proposta por Freire. Condição, não só para que exista diálogo, mas para viabilizar a consciência de inacabamento nos homens. Isso fica claro no pensamento de Freire quando ele diz que

A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma busca que, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão (FREIRE, 2006c, p. 94-95).

No documentário *Paulo Freire Contemporâneo*, de Toni Venturi, Moacir Gadotti, para argumentar sobre o caráter de atualidade do pensamento freireano, enumera os quatro pilares da educação segundo a UNESCO – aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser – dizendo que, não só esse pensamento está dentro da teoria de Freire como nesta é considerada um quinto elemento: aprender por quê, contra quem e a favor de quem, o que determina o caráter político da proposta educacional freireana. O mesmo Gadotti (2005), ao falar sobre o caráter político deste conceito freireano, argumenta que o “conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a uma causa” (GADOTTI, 2005, p. 9).

Freire (1982), ao discutir educação e política, aponta para a necessidade de o educador perceber que a educação não é neutra, “a serviço da humanidade como abstração” (FREIRE in BRANDÃO, 1982, p. 97). Ele se preocupa com a dimensão epistemológica do ato de conhecer, que se vincula vocação humana para a curiosidade, mas tendo em mente a necessidade de sempre se perguntar “*em favor de quem* conhecer e, portanto, *contra quem* conhecer; *em favor de quem* conhecer e *contra quem* conhecer”.

<sup>22</sup> Todos os grifos da autora.

<sup>23</sup> Streck (2008) associa a *esperança* a “outros conceitos [freireanos] como *utopia*, *inédito viável* ou *sonho possível*”<sup>23</sup>, que serão abordados mais adiante neste texto.

Perguntas que nos direcionam para a admissão da “confirmação [da] obviedade que é a da natureza política da educação” (FREIRE *in* BRANDÃO, 1982, p. 97).

Freire (2006b) fala em *esperança* como uma necessidade ontológica. Entretanto ele se preocupa em considerar que ela pode ser de naturezas diferentes. Freitas (2004), por exemplo, destaca o trabalho de Cirigliano (1995), que relacionou esta categoria com as etapas do processo de *conscientização* proposto por Freire.

Segundo ela,

Cirigliano desafia o pensamento a esse respeito ao relacionar o desenvolvimento da esperança às exigências inerentes ao processo de conscientização. À *consciência intransitiva* [...] relaciona a esperança unicamente como necessidade ontológica; à *consciência transitiva-ingênua* [...] relaciona a defesa e a argumentação em torno da necessidade de uma educação da esperança; à *consciência transitiva-crítica* [...] relaciona a superação da esperança como algo que não é simplesmente intelectual e racional. Esse é o estado da consciência que requer a ação prática transformadora, enraizada na esperança como energia para a manutenção de um projeto alternativo ao poder dominante, enfim, que requer a constituição de propostas educativas que consolidem a Pedagogia da Esperança a partir de práticas *ineditamente-viáveis* (FREITAS, 2004, p. 79).<sup>24</sup>

Para melhor entender isso é interessante estudar uma importante semelhança entre a *práxis* freireana e esta *esperança* – a que se pode atribuir o grau acima mencionado. Freire compreende *práxis*, no entendimento de Ricardo Rossato (2008), como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora”. Vincula a reflexão ao agir relativo a ela.

Freire (2005) já definiu *práxis* como “a unidade indissolúvel entre minha [sua] ação e minha [sua] reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 2005, p. 30), ou, mais adiante na mesma página do texto, ‘ato ação-reflexão’. Ele considera que ação sem reflexão é ativismo e que reflexão sem ação é palavreria, verbalismo, blábláblá (FREIRE, 2006c, p. 89, em nota de rodapé).

Da mesma forma que falando da reflexão “verdadeira” que conduz à prática, também a *esperança* precisa de ancorar-se na prática para tornar-se, valendo-me dos dizeres de Freire, “concretude histórica” (FREIRE, 2006b, p. 11). Neste ponto do texto *Pedagogia da Esperança* (2006b), Freire cita o termo *esperança crítica* (FREIRE, 2006b, p.

<sup>24</sup> Todos os grifos são da autora.

10), que ele coloca como tão importante para nós como é a água despoluída para o peixe – argumenta a favor da idéia da *esperança crítica* como essencial no exercício da humanidade. A esperança proposta na Pedagogia do Oprimido não é a esperança como um “cruzar de braços e esperar” (FREIRE, 2006c, p. 95). Disse Freire: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2006c, p. 95).

A importância em se estabelecer distintos graus de esperança alerta para a preocupação de Freire em deixar mais claro possível a idéia de que a esperança apontada por ele não pode ser considerada sem pensar mais profundamente sua relação com o próprio processo de conscientização. Diz ele que “pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo” (FREIRE, 2006b, p. 10). Este pensamento, que favorece a desesperança – tida no pensamento de Freire como distorção da necessidade ontológica que é a esperança, sendo a ‘negação dela’ (FREIRE, 2002, p. 80) – é característico da *consciência transitiva-ingênu*.

## UTOPIA, SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITO-VIÁVEL

O estudo da esperança em Freire leva a necessidade em entender o conceito de Utopia, bastante trabalhado no trabalho de Freitas (2004). Em conversa eletrônica sobre o assunto, Freitas (2008) disse que acredita na relação da esperança, defendendo que

Paulo Freire vai argumentar a necessidade de uma educação da esperança, sendo esta um processo de permanente atualização/renovação da esperança por meio do movimento dialético da denúncia e do anúncio. É, portanto, uma perspectiva utópica (FREITAS, 2008, em comunicação pessoal).

*Utopia* é um conceito que foi desenvolvido ao longo da obra de Freire, como um dos conceitos fundamentais, nessa perspectiva apontada na citação acima de Freitas: vinculado ao caráter político da educação e ao conceito de esperança.

A palavra *utopia* se explica, etimologicamente, como a junção do substantivo grego *topos*, referente a *lugar* mais o advérbio grego *ou*, que se refere à *ausência*, para designar um *não-lugar*, ou *lugar que não existe*. Publicada pela primeira vez em 1516 por Thomas Morus em sua obra *Sobre a melhor constituição de uma nova república e a nova ilha de*

*Utopia*. Nesta obra de ficção, ao fazer uma crítica à sociedade inglesa da época, apresenta *Nenhures*, uma ilha no Atlântico onde existe a sociedade ideal dos ‘utopianos’.

Tal obra, escrita originalmente em latim e traduzida para várias línguas, fez com que tal palavra se tornasse um termo a ser utilizado para referir-se a qualquer projeto de governo futuro imaginário, em qualquer projeto de sociedade mais justa e mais igualitária, desde sua produção original até os séculos 18 e 19 (FREITAS, *in* STRECK ET AL, 2008).

Durante o século 20 o filósofo alemão Ernst Bloch, em obra datada de 1950, intitulada *O Princípio da Esperança*, redefine o uso da palavra *Utopia*: considera que a utopia não constitui unicamente um *topos* puramente abstrato – irrealizado / irrealizável –, mas um produto da força criadora da imaginação social subversiva, como atividade humana orientada para um futuro; “um *topos* da consciência antecipadora e a força ativa dos sonhos diurnos” (FREITAS, *in* STRECK ET AL, 2008, p. 418). Assim apresenta o conceito de *utopia concreta*, contraposto ao de *utopia abstrata*.

A utopia em Freire se relaciona com a utopia concreta de Bloch. A utopia concreta é a meta do processo de conscientização. Ele mesmo considera que tal processo “nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo” (FREIRE, 2005, p. 31). Diz ainda que

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante (FREIRE, 2005, p. 32).

A denúncia da estrutura desumanizante está relacionada com o desvelamento pelo educando, das *situações-limites*, constituídas por contradições que oprimem seu modo de pensar, sua humanidade:

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as *situações-limites*<sup>25</sup> nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas (FREIRE, 2005, p. 35).

As *situações-limites* são barreiras que fazem da vida do educando o que ela está sendo. Situações de seu cotidiano que, dependendo de seu estado de consciência, o tornam fatalistas em seus modos de ver o mundo; que o fazem acreditar na inexorabilidade do futuro; que o tornam fechados neles mesmos.

---

<sup>25</sup> Grifo meu.



Ana Maria Freire (*in* FREIRE, 2006b) comenta que elas é que impedem a ‘humanização’ do humano, que em Freire, como ela mesma afirma, é a concretização do *ser-mais*. Ela considera que

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas ‘situações-limites’: ou as percebem como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (FREIRE *in* FREIRE, 2006b, p. 205, em nota).<sup>26</sup>

As consciências intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica se relacionam distintamente com as ‘esperanças’, como proposto e apontado por Cirigliano. Esta relação e a aproximação com os conceitos de utopia abstrata e concreta encontram sentido também neste modo de enxergar as diferentes formas de entender o humano e as possibilidades de respostas à aproximação com as *situações-limites*.

Os indivíduos de consciência intransitiva são os que percebem as *situações-limites* como intransponíveis, ou seja, são os que, na fala de Ana Maria Freire, percebem como um obstáculo que *não podem* transpor. Por isso mesmo se deparam com a realidade fatalistamente, e assim, em lugar de manifestar a vocação transformadora – que, como expliquei anteriormente, é característica humana do ser humano, na visão de Freire – se adaptam à realidade a qualquer custo.

Ainda baseado na fala citada imediatamente acima, podemos dizer que os indivíduos de consciência transitiva ingênua percebem as *situações-limites* como barreiras que *não querem* transpor. A aproximação entre tais consciências e as *situações-limites*, espontânea como explicado anteriormente, faz com que elas reconheçam as contradições sociais, mas não se posicionem utopicamente frente à realidade com vistas à transformação, uma vez que ainda se movem nos limites do conformismo, e delegam a responsabilidade da superação dessas contradições a instituições ou estâncias governamentais, reflexo de uma cultura de messianismo. Osowski (2008) fortalece a idéia sobre essa aproximação entre uma consciência e uma *situação-limite*, dizendo que

Alguns<sup>27</sup>, mesmo sentido-se esmagados e oprimidos por essas situações-limites no presente, achavam que não poderiam alterá-las, pois acreditavam que elas haviam sido produzidas por determinantes históricos no passado, e acabavam ficando em

---

<sup>26</sup> Os grifos são da autora.

<sup>27</sup> Se referindo a homens e mulheres que participavam dos círculos de cultura.

silêncio, como se nada tivessem a dizer sobre aquilo que experienciavam (OSOWSKI *in* STRECK ET AL, 2008, p. 385).

Reconhecem a transponibilidade, mas não agem, ou seja, não praticam o que Freire considerou como sendo *práxis*, conforme explicado anteriormente.

Entretanto há, ainda, conforme a nota de Ana Maria Freire, aqueles indivíduos que percebem as *situações-limites* de maneira crítica, estabelecendo as relações causais e elaborando possibilidades de ação em ordem de superá-las. Estes se preocupam com o ato de ‘denunciar a estrutura desumanizante’ – denúncia das *situações-limites* –, relacionando-se dialeticamente com o ‘anúncio da estrutura humanizante’ – anúncio do *inédito-viável*<sup>28</sup>.

Em suma as possibilidades de perceber as *situações-limites* como fronteira entre o ser e o nada – como nos primeiros casos, ou entre o ser e o mais ser, como na percepção mais crítica.

A categoria *situação-limite* é trabalhada na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2006c), a partir do conceito *Grenzsituationen*<sup>29</sup> (situações-limites), trabalhado pelo filósofo alemão Karl Jaspers e ressignificado pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, que o associa ao conceito de *ato-limite*.

Para Vieira Pinto, segundo Freire (2006c), a *situação-limite*, em lugar de ser definida como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades” define-se como “a margem real onde começam as possibilidades” (FREIRE, 2006c, p. 104, em nota de rodapé). As possibilidades surgem viabilizadas pelo *ato-limite*, que Freire define como as ações que os humanos incidem sobre determinada situação-limite.

Freire assume *situações-limites* como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 2006c, pp. 104-105). Ana Maria Freire, sobre *ato-limite*, diz que são as “ações necessárias para romper as ‘situações-limites’” (FREIRE *in* FREIRE, 2006b, p. 206). O exercício do *ato-limite* implica uma postura pró-ativa diante do mundo, característica do indivíduo de consciência crítica. Osowski aponta que a proposta de Freire é o “desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas

<sup>28</sup> Esta categoria do pensamento de Freire será abordada mais adiante.

<sup>29</sup> THORNHILL, C – <http://plato.stanford.edu/entries/jaspers/> visitado em 30/01/2008.

situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um *inédito-viável* a ser buscado e experienciado” (OSOWSKI, C, in STRECK, D ET AL, 2008, p. 386).

Na esteira deste pensamento, Freitas (2004) argumenta que

a consciência crítica não apenas predispõe-se a mudança, mas age de forma autônoma em relação às *situações-limites*; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do *inédito-viável* (FREITAS, 2004, p. 98).<sup>30</sup>

Em relação à categoria *inédito-viável*, ou “*possível não experimentado*”<sup>31</sup>, para um melhor entendimento, resta ficar claro o conceito de *consciência real ou efetiva* e *consciência máxima possível*, trabalhados por Freire em Pedagogia do Oprimido (2006c) a partir do trabalho de Lucien Goldman<sup>32</sup>.

As *situações-limites* – fronteiras entre o *ser* e o *mais ser* – delimitam o contorno da *consciência real*, que nada mais é do que a capacidade do indivíduo em perceber ou não perceber os fatores condicionantes da própria vida. É esta capacidade que irá determinar o tipo de consciência, em relação a ser intransitiva ou transitiva.

A possibilidade que tem cada indivíduo humano de alterar o curso da própria vida está relacionada com a capacidade de estabelecer relações causais nela; tal capacidade o torna um ser no mundo apto a transformar o ambiente e se inscrever historicamente nele. Ela é dependente da habilidade de perceber e concretizar o que está para além da *consciência real*: aquilo que não está sendo ainda, mas poderá vir a ser – a *consciência máxima possível*. O que é viável, ainda que inédito.

Freitas (2004) compreende esta categoria freireana – *inédito-viável* – como “a materialização historicamente possível do sonho almejado” (p. 227).

A percepção do *inédito-viável* se relaciona com a *consciência real*, assim como a concretização daquele com a *consciência máxima possível*. Freire chama de *ação editanda* a concretização do *inédito-viável* (FREIRE, 2006c, p. 124).

---

<sup>30</sup> Os grifos são da autora.

<sup>31</sup> FREIRE, P (2005) p. 34

<sup>32</sup> GOLDMAN, L (1969) The Human Sciences and Philosophy.

Ele (2006c, p. 125) aponta a semelhança destes conceitos aos trabalhados por André Nicolaj: respectivamente *soluções praticáveis percebidas* e *soluções praticáveis despercebidas*.

O acesso à *consciência máxima possível* depende da “força criadora do aprender, de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE – 2002, pág. 28). Para Freire (idem), esta força criadora do aprender tende a superar os efeitos negativos do *falso ensinar*, existente no modelo bancário de educação. Um educador problematizador estimula, no educando, esta força criadora do aprender, uma vez que propõe um permanente esforço de reflexão sobre as suas próprias condições concretas.

Ele defende a educação problematizadora, que, para ele, é construída na relação dialógica entre educador e educando. Esta relação levada às últimas conseqüências o leva a afirmar que o educador é educado ao educar, enquanto o educando educa ao ser educado.

Ou seja, como ele mesmo irá ratificar em *Pedagogia da Autonomia* (Freire – 2002) “não há docência sem discência”. Para ele docência e discência são dimensões indicotimizáveis. Daí o termo por ele criado “*do-discência*”: o ato de ser educado ao educar e/ou educar ao ser educado. *Do-discente* o agente de tal ato.

Cabe atentar para o fato de que esta proposta de relação entre educador e educando, que surge na crítica da centralização do processo pedagógico no método e na figura de um professor autoritário, não pode correr o risco de fazer com que o professor assuma uma postura *laissez-faire*, espontaneísta, liberal. Em seu diálogo com Ira Shor, Freire assume claramente esta preocupação quando diz que

Não posso ser espontaneísta! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire*! Não posso cair no *laissez-faire*. Por um lado, não posso ser autoritário. Por outro lado não posso cair no *laissez-faire*. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes (FREIRE e SHOR, 2006, p. 61).

Ao mesmo tempo em que Freire aponta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2006c, p. 58), ele vai, levando tal afirmação para o campo da educação, dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a

si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2006c, p. 78). O olhar sobre o mundo é o que separa ao unir ou une ao separar educador e educando.

Baseia-se neste pensamento o modelo de educação problematizadora que ele considera necessário para que um indivíduo seja educado para o reconhecimento do eterno, portanto permanente, processo de estar se formando. O *do-discente* se percebe em permanente transformação. Daí porque, a despeito de já ter se tornado docente, não se desfaz da qualidade de discente.

A superação das *situações-limites* está vinculada com a ruptura dos condicionantes da consciência real e, portanto, a viabilidade do acesso à consciência máxima potencial: a transfiguração do *ser* em *ser mais*. A fragilidade da barreira que separa educador e educando é que vai garantir a co-construção do mundo a ser admirado e re-admirado entre ele e os educandos e, com isso, o reconhecimento das *situações-limites*.

Paulo Freire, ao apresentar sua Pedagogia do Oprimido, propondo uma educação problematizadora, oferece um olhar que permite que o educador co-construa uma relação dialógica com seus educandos e entre eles. Zitkoski ao interpretar o conceito de diálogo/dialogicidade em Freire, acredita que é através do diálogo que “podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI *in* STRECK *ET AL*, 2008, p. 130).

Ao construir um olhar coletivo sobre as condições concretas das vidas dos educandos, o ‘debruçar’ deles sobre suas próprias vidas é estimulado. É esse debruçar que irá propiciar o aprendizado do como estabelecer nexos causais em suas vidas e seus fatores condicionantes. Por isso viabilizará o olhar crítico e reflexivo no sentido freireano do termo, ou seja, um olhar que seja fundamentado, em relação ao passado, propositivo, em relação ao presente e esperançoso em relação ao futuro. Daí, Freire (2006c) afirma que

“Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (FREIRE, 2006c, p. 59).

A existência humana, segundo o olhar de Freire (2006c), é “pronunciar o mundo, é modificá-lo”<sup>33</sup>. Uma vez o mundo pronunciado ele “se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. O diálogo, em Freire (2006c, p. 91) é o encontro entre os sujeitos pronunciantes do mundo a fim de transformá-lo; “sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos” (FREIRE e SHOR, 2006, p. 123). Diz Freire que

o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, como capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (idem).

Freire acredita na conscientização – transformação de um pensar mágico ou ingênuo num olhar crítico e com vistas à superação das *situações-limites* – como sendo consequência do esforço de pensar o próprio pensar que é ação: refletir sobre o próprio agir no mundo. Teorizar a própria prática. A reflexão sobre suas condições espaciais e temporais é que vai garantir no humano o processo de conscientização. Em Educação e Mudança (2001), Freire comenta que

“Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve interferir cada vez mais” (FREIRE, 2001, p. 61).

Quanto mais o educando é levado a falar sobre sua própria vida, ou seja, torná-la em palavras, mais chance ele tem de se deparar com sua vida a partir de certa distância epistemológica. De uma perspectiva que lhe permita objetificar-se e aos aspectos da sua vida social, com vistas a problematizá-los. Entender entraves da vida como problemas ao qual se requerem uma solução praticável. Denunciá-los como percebidos-destacados.

## DIÁLOGO

A importância do diálogo na pedagogia de Freire é a possibilidade de os educandos se predisporerem a constantes revisões de suas vidas, ao analisá-la e ao colocarem-se diante das análises dos seus companheiros, crítica e recorrentemente.

---

<sup>33</sup> FREIRE, P (2006c) pág. 90

Este diálogo é instaurado a partir do modo como o educador conduz a construção do mundo que servirá de *media* entre aquele que admira e aquele que re-admira na admiração do primeiro.

É importante considerar que todos educandos do círculo de cultura<sup>34</sup>, e este não será possível em caso contrário, precisam estar presentes durante todo o processo de construção do *mundo-mídia*<sup>35</sup> freireano, em que admiram e re-admiram. Presente de forma crítica, ou seja, sendo capaz de estar concretamente somado ao estar com sua atenção posta a serviço da construção do diálogo. Para isso é necessário o interesse de cada educando em tal construção.

Freire (1982), numa análise sintática sobre o verbo dialogar, afirma que “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (p. 108), alertando para a importância em se compreender que o conteúdo programático, na perspectiva da educação dialógica, deve fazer parte desta ‘alguma coisa’. O diálogo freireano é a comunicação que funda a colaboração.

Como dimensão inicial desta ‘alguma coisa’ Freire (1982) propõe a discussão do *conceito antropológico de cultura*. Propõe a distinção entre as coisas naturais e as coisas culturais: a primeira sendo o mundo que se apresenta ao humano e a segunda o acréscimo que o humano faz ao mundo, resultado de seu trabalho, de sua capacidade criadora. Ou seja, se preocupa em fazer o educando compreender, no primeiro momento de seu processo educativo, que o seu próprio fazer no mundo pode ser considerado cultura tanto quanto o fazer de um de um professor ou outra qualquer ação humana.

Durante o processo de pesquisa sobre o método, pensando na importância em se discutir o conceito antropológico de cultura, Freire e sua equipe consideraram indispensável, para que o educando possa passar pelas etapas de conscientização, a criação das possibilidades de fazê-lo percorrer um caminho que o permita tomar consciência de:

---

<sup>34</sup> “Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado” (Freire, 1982, p. 103, em nota de rodapé).

<sup>35</sup> Tomei a liberdade de usar esta expressão para apontar o mundo que é construído entre os participantes de um círculo de cultura. E tal mundo é o que serve de veículo para que se criem os vínculos que propiciam o diálogo.

- a existência de dois mundos, o da natureza e o da cultura;
- o papel ativo do homem na realidade e com ela;
- o papel de mediação, que joga a natureza nas relações e nas comunicações entre os homens;
- a cultura como sendo o resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador;
- a cultura como aquisição sistemática da experiência humana;
- a cultura como incorporação – crítica e criadora – e não como uma justaposição de informações ou de prescrições superadas;
- a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental’
- a aprendizagem da leitura e da escrita com a qual o analfabeto começará sua introdução no mundo da comunicação escrita;
- o papel do homem, que é o de sujeito e não de simples objeto. (INODEP, in Freire, 2005, p61)

No caso da alfabetização, que aqui tomo como exemplo, Freire (1982) considera que o papel do educador deve ser o de dialogar com os alfabetizandos sobre suas próprias situações concretas e oferecê-los os instrumentos necessários para a construção gráfica de seus pensamentos, com que eles irão alfabetizarem-se.

## **ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO PRÁTICA**

Na primeira fase, para construir um ponto de partida que já dê minimamente conta de garantir a *presença*<sup>36</sup> do educando, o educador deve se preocupar em fazer um levantamento do universo vocabular dos grupos que participarão do processo. Este levantamento se dá através de diálogos informais com tais grupos, com objetivo de saber as palavras mais utilizadas em seu cotidiano, as gírias, além de saber as palavras mais carregadas de sentidos existenciais e, portanto, no ver de Freire (1982), mais dotada de conteúdo emocional. Deve-se procurar compreender as características sociais dos educandos, como se organizam, suas relações.

Já na segunda fase é elaborada a escolha das palavras, das que foram levantadas durante a primeira. Sob critérios semióticos, como vai dizer o professor Jarbas Maciel (citado em Freire, 1982, p. 114), donde se inclui a preocupação no que diz respeito às sintática, semântica e pragmática. Esta última tem uma importância muito grande na educação problematizadora, pois é ela que é determinante para os debates das situações existenciais

---

<sup>36</sup> “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervêm, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 1997, p.20).



dos educandos, uma vez que a ela se atribui o estudo da relação existente entre os signos e as pessoas que deles se utilizam.

Na terceira fase se criará as codificações das situações existenciais dos educandos. Freire chama de *desafios*, pois que se tratam de “situações problemáticas, codificadas que levam em si elementos para que sejam decodificados pelos grupos com colaboração do coordenador” (Freire, 2005, p. 50).

Cada situação existencial é representada por um desenho ou um diapositivo apresentado ao grupo. Como dito anteriormente, procura-se, primeiramente, distinguir as representações das ‘coisas naturais’ (ex. bichos, astros, minerais) e das ‘coisas culturais’ (ex. poço, enxada, casa). O debate em torno dos elementos das imagens que representam uma situação existencial relacionada deste grupo, e reconhecível por cada um de seus componentes, tanto propiciará a discussão sobre o conceito antropológico de cultura como levará o grupo a se conscientizar (Freire, 1982). Uma vez esgotada, no ver do coordenador do grupo, as possibilidades de desdobramentos das discussões sobre todas as ‘coisas’ da representação, tanto as ‘naturais’ quanto as ‘culturais’, é apresentada ao grupo as palavras referentes aos objetos para que se estabeleçam os vínculos semânticos entre as palavras e as coisas.

As quarta e quinta fases consistem em elaboração de fichas-roteiro, que auxiliarão os coordenadores do debate em seu trabalho e leitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Freire (1982), falando de sua curiosidade frente à observação do grau de segurança e legibilidade da escrita do alfabetizando pelo método, cita a professora Elza Freire, explicando que, possivelmente,

isto se deva ao fato de que, altamente motivados, tendo apreendido criticamente o mecanismo de combinações silábicas de sua língua e tendo se “descoberto mais Homem a partir da discussão do conceito antropológico de cultura ganhavam e iam ganhando cada vez mais segurança emocional, no seu aprendizado, que se refletia na sua atividade motora” (Freire, 1982, p. 119 em nota de rodapé).

Esta experiência corrobora para a crença na importância da relação pragmática entre signo e significante até mesmo numa análise técnica do método de alfabetização. Entretanto a proposta freireana não se resume a esta preocupação. Esta perspectiva, a partir da onde se

pode compreender a educação de forma problematizadora, permite que cada educando possa

1. deparar-se com sua realidade, uma vez que contribui para a identificação dela;
2. criar laços empáticos, uma vez que a reconhece como sua;
3. refletir sobre esta realidade juntamente ao seu agir nela e com ela;
4. refletir a partir da reflexão de pessoas que dividem circunstâncias semelhantes.

A idéia principal, então, é potencializar a capacidade do educando de refletir sobre sua própria vida, que, segundo Freire, é determinante para o exercício de sua humanidade (capacidade de ser humano). Faz isso ao discutir sobre suas questões desde o processo de elaboração dos temas geradores, no momento em que o educador escolhe as *palavras geradoras* que irão servir de matéria prima para que a alfabetização se dê.

O alfabetizado pelo método Paulo Freire é um alfabetizado político. Uma vez que é capaz de teorizar sua própria prática, o educando se humaniza ao manifestar seu potencial transformador.

## DO CAPÍTULO 2: O TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL

Neste capítulo que se inicia faço um resumo da história do Teatro do Oprimido, para trazer para a Educação informações sobre como ele é feito hoje (o mais importante), mas também entender seus fundamentos estéticos e filosóficos. Ademais levanto algumas informações sobre o que isso representa no cenário teatral brasileiro e como isso se assemelha ao cenário educativo que permitiu a criação de uma forma de pensar educação que culminou na filosofia freireana. Além disso, a elucidação das categorias do Teatro do Oprimido, como ele funciona na prática e fazer as aproximações com a Pedagogia do Oprimido.

### RAÍZES

O Teatro do Oprimido tem raízes no antigo Teatro de Arena, fundado em 1953, pelo diretor José Renato (BRANDÃO, 2001). Acontecia na cidade de São Paulo, sob a liderança de Augusto Boal entre 1956 e 1971, período em que ele foi seu diretor artístico. Durante este período que Boal criou “uma poética teatral inspirada na *estética brechtiana* e na *pedagogia libertadora* formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire”<sup>37</sup> (JAPIASSU, 2006, p. 43). Neste momento o Arena buscava uma forma de interpretar genuinamente brasileira (BOAL, 1998, p. 59).

Segundo o próprio Boal, durante tal período no Teatro de Arena, este passou por diversas fases: “realismo naturalista, nacionalização dos clássicos, sistema ‘coringa’ e teatro-jornal” (BOAL, 1991, p. 10). A seguir uma breve explicação dessas fases para compreender o desenvolvimento da idéia do Teatro do Oprimido.

O realismo foi um movimento artístico que surgiu em oposição ao romantismo e suas excentricidades e seus subjetivismos fantásticos. Para tentar entender rapidamente este, podemos citar o que pensava sobre esta forma o escritor E. T. A. Hoffmann<sup>38</sup>, um dos grandes mestres do romantismo alemão. Diz-nos Berthold (2005) que ele “deliciava-se em despertar no espectador aquele deleite que liberta o seu ser inteiro de toda a tormenta

---

<sup>37</sup> Os grifos são do autor.

<sup>38</sup> Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann, escritor Alemão (1776 – 1822)

deste mundo, todo o peso depressivo da vida cotidiana e todo entulho impuro” (BERTHOLD, 2005, p. 432).

É atribuída a Goethe a frase “O clássico é saudável, o romântico é o que é doente” (Berthold, 2005; Hauser, 2003; Gassner, 1974). Hauser (2003) justifica dizendo que as obras românticas analisam uma dada situação de conflito de maneira unilateral. Como um sociólogo marxista, ele tem uma compreensão dialética de conflito. Por isso, acredita que uma análise unilateral, “exagerada e supercompensadora” – característica deste movimento – favorece, idealistamente – por via exótica, irracional e não dialética – um fator histórico a custa do outro. Hauser denuncia isso como sendo “falta de equilíbrio espiritual” (HAUSER, 2003, p. 663), que justifica tal atribuição goethiana.

O teatro realista tinha como tarefa, no ver de Alexandre Dumas Filho<sup>39</sup> (BERTHOLD – 2005), o desvelamento do abuso social, a discussão do relacionamento entre o indivíduo e a sociedade, mostrando-se, assim, o caráter utilitário do teatro (*théâtre utile*). Berthold (2005) cita como característica das obras de Dumas Filho – por exemplo os dramas *Le Demi-monde* e *Les Fils Naturel* – a luta por uma causa social, que neste caso, se apresentava como uma denúncia dos modos de vida da burguesia da época e suas extravagâncias.

Arnould Hauser relega a discussão sobre realismo a cargo da filosofia. Abstém-se de diferenciá-lo de naturalismo, mas o coloca em patamares semelhantes, sendo este um ‘estilo artístico’ e aquele ‘uma atitude filosófica’ (HAUSER, 2003, p. 791). Considera que o naturalismo “é um romantismo com novas convenções” (idem): a mais importante diferença entre eles, em seu ver, consiste no cientificismo adotado pelo naturalismo, cujas manifestações artísticas derivam dos critérios de probabilidade do empirismo das ciências naturais e humanas. Acredita que o naturalismo não pretende dar conta da realidade como um todo, mas traços específicos da vida social. Segundo seu ver, tal corrente começa com a geração de artistas de 1830 que reconhecem que a estrutura social estava, à época, em plena transformação. Sendo a favor ou contra tais mudanças, todos têm em comum o caráter ‘ativista’ em suas obras, tentando descrever a sociedade com base em como ela se apresentava a cada olhar.

---

<sup>39</sup> Filho de Alexander Dumas, romancista francês. “A Dama das Camélias” (1852), peça de sua autoria, é considerada por alguns críticos como sendo o marco inicial do realismo no teatro.

A trama naturalista é baseada em personagens cujas características psicológicas e sociológicas estavam relacionadas com como a psicologia e sociologia entendiam o ser humano; o cenário reproduzia os apetrechos representando os ‘verdadeiros’ da vida cotidiana: não só nas peças contemporâneas, mas nas históricas também se procurava estabelecer a relação com apetrechos da época, como no exemplo citado por Berthold: “para *Theodora*<sup>40</sup>, cuja ação se passa em Bizâncio, Sardou<sup>41</sup> expressamente pediu um ‘ambiente tão correto, do ponto de vista arqueológico’ quanto os produzidos para modernos interiores” (BERTHOLD, 2005, p. 441).

Bornheim (1992) fala de duas manifestações distintas do naturalismo: a francesa e a alemã. Compara a francesa com a visão fotográfica. Num momento histórico onde a ciência emergia com suas novas pretensões de verdade, deu-se nas artes suas conseqüências em forma deste movimento:

por aí se entende o privilégio que se empresta à observação empírica, contra todo e qualquer processo de idealização; como também o elogio da obediência cega ao encadeamento causal, contra a fantasia aleatória que dominava o melodrama da época (BORNHEIM, 1992, p. 17).

Boal classificava o realismo da primeira fase do Arena como um ‘realismo seletivo’, para justificar as dificuldades orçamentárias da companhia:

Um pequeno elemento ou parte da coisa simbolizava a coisa: feixe de palha era o celeiro; espelho quebrado, o quarto da mocinha; arreio de cavalo, cavalaria... Cenografia figurinos cabiam em um saco de roupa (BOAL, 2000, p. 143).

Os personagens, neste contexto realista/naturalista, em lugar dos extensos monólogos dramáticos voltados para a platéia, característico da cena romântica, se comportavam como na vida real, se olhando ao dialogarem entre si e realizando coisas corriqueiras, como trabalhando, jogando cartas, tomando chá... coisas do tipo.

Deste movimento é que Brecht vai se fundamentar para, através de algumas adaptações, trabalhar a totalidade de sua dramaturgia e atividade cênica. Do movimento naturalista e de seu pressuposto mais óbvio: o realismo social (BORNHEIM, 1992). Cabe ressaltar que o Teatro Épico de Brecht foi uma das grandes inspirações para a criação do Teatro do Oprimido.

---

<sup>40</sup> Peça realista escrita por Sardou (1884)

<sup>41</sup> Victorien Sardou (1831-1908) foi um escritor francês.

No Brasil o realismo, manifestando as questões e a estética nacional e popular, ao contrário dos grandes grupos de teatro até a década de 50, ainda não tinha um representante teatral 'eficiente', como diz Brandão (2001). Como diz a autora, em 1955, com a estréia de *Rio 40 Graus* – filme de Nelson Pereira dos Santos que explorava essa corrente estética – abre-se caminho para uma manifestação teatral que pudesse se encarregar dessa nova vertente: uma peça com uma “proposta realista com tons naturalistas fortes” (BRANDÃO, 2001, p. 326).

O Arena, sob direção de Boal, já fazia teatro realista político, que retratava questões sociais. Entretanto começava a incomodar o fato de, a despeito da procura de formas brasileiras de atuar, as peças serem todas, até aquele momento (segundo semestre de 1957), adaptações de peças estrangeiras (BOAL, 2000, p. 158). Boal sempre foi engajado na luta por uma dramaturgia brasileira. Em 1953 se reuniu com Nelson Rodrigues<sup>42</sup>, Abdias do Nascimento<sup>43</sup> e Leo Jusi<sup>44</sup> para elaborar, um manifesto em favor do incentivo à dramaturgia nacional, sob o título de Companhia Suicida do Teatro Brasileiro<sup>45</sup>.

## A FOTOGRAFIA

*Eles Não Usam Black Tie*<sup>46</sup>, escrita por Gianfrancesco Guarnieri<sup>47</sup>, estréia no Teatro Arena em 1958, sob direção de José Renato<sup>48</sup>. Boal participou da difícil e vanguardista decisão pela encenação de uma peça realista de autoria brasileira, da escolha do elenco. Entretanto teve que deixar a direção antes da estréia, que marcou o início da fase nacionalista do Arena. Marcou, ainda, a criação de uma estética realista genuinamente brasileira, com personagens da vida cotidiana brasileira e de autoria brasileira; um momento histórico do teatro brasileiro, onde se inaugura o mercado para autores nacionais. Além do mais, tal peça, um sucesso absoluto de público e crítica, monumentalizado pela

<sup>42</sup> Dramaturgo brasileiro (1912-1980)

<sup>43</sup> Ator, diretor e dramaturgo brasileiro (1914)

<sup>44</sup> Ator brasileiro (1930)

<sup>45</sup> Extraído do sítio [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_teatro/index.cfm?Fuseaction=personalidades\\_biografia&cd\\_verbete=786](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?Fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=786) em 03/08/2009.

<sup>46</sup> A peça chamou-se inicialmente "O Cruzeiro Lá do Alto", título que Guarnieri mudou, a pedido de Renato, para "Eles Não Usam Black-Tie". O novo título fustigava as montagens do Teatro Brasileiro de Comédia, com seu público usuário de smokings e longos. MARQUES, F (2008)

<http://blog.controversia.com.br/2008/02/21/greve-redentora/> visitado em 03/01/2009

<sup>47</sup> Ator e escritor ítalo-brasileiro (1934-2006)

<sup>48</sup> Diretor brasileiro (1926)

historiografia teatral nacional, ainda salvou a companhia da falência. Boal (2005) chama essa etapa do Arena de *Fotografia*. Nesta o Arena encenou várias peças que tratavam de questões do cotidiano nacional, como futebol interiorano, greve contra os capitalistas etc. Neste momento vieram peças como *Chapetuba F C*, *Gente como a Gente*, *A Farsa da Esposa Perfeita*, *Revolução na América do Sul*, *Pintado de Alegre*, *O Testemunho do Cangaceiro*, *Fogo Frio* e outros.

A característica da interpretação nesta fase também ajuda a compreender o processo de formação da dramaturgia do *Teatro-Fórum*<sup>49</sup>, uma das ferramentas mais utilizadas do Teatro do Oprimido: apesar de, nesta etapa da *Fotografia*, a interpretação se basear no trabalho stanislavskiano<sup>50</sup>, começa-se a aplicação das ‘leis da dialética’, como vai dizer Boal (2005, p. 248): “o conflito de vontades opostas desenvolve-se quantitativa e qualitativamente, dentro de uma estrutura conflitual interdependente”. Neste último se assemelha ao que ele considera como sendo a interpretação brechtiana, onde o ator “deve guardar certa distância e procurar *entender* mais do que *sentir*”<sup>51</sup> (BOAL, 1979, p. 21).

A propósito desta pesquisa, podemos dizer que este foi um enorme passo do ponto de vista estético na direção da criação do *Teatro do Oprimido*, tal como o conhecemos atualmente.

Desde antes do Arena, Boal já se preocupava com a função social do teatro. Declara, inclusive, que os projetos nacionalistas do Arena eram dele (BOAL, 2000, p. 171). Por isso a preocupação com seu significado político. No início da década de 50, ele junto com Gláucio Gil<sup>52</sup> e Leo Jusi, alunos do Serviço Nacional do Teatro (SNT) decidiram, por não se satisfazerem com os grupos teatrais existentes na época, fundar o Teatro Artístico Brasileiro, nos moldes do Teatro de Moscou e com intenção de interpretar fielmente “os autores [que] sabiam o que dizer”: Gorki, Turgueniev, Thecov, Tolstoi e Dostoievsky.

Nessa busca, pela primeira vez, colocou-se na minha consciência a função social do teatro e seu significado político. Antes, escrevia desabafos para mim só. Agora, seria para o público. Antes escrevia como quem berra – não acreditava que minhas peças seriam montadas: agora, era necessário articular pensamentos, pois certo

<sup>49</sup> Explicarei suas características mais adiante no texto.

<sup>50</sup> Boal considera a interpretação stanislavskiana como sendo a que o ator vive como fossem suas as emoções dos personagens.

<sup>51</sup> Grifos do autor.

<sup>52</sup> Ator brasileiro (1932-1965)

seria ouvido. Dizer o que ao público: o que sentíamos ou o que achávamos que ele deveria sentir? Pensar o que pensávamos ou o que ele deveria pensar? Testemunho ou catequese? Teatro deve divertir ou educar? Educar vem do latim e quer dizer conduzir. Teríamos nós o direito – ou o poder! – de conduzirmos nosso público? Onde? (BOAL, 2000, p. 114).

As discussões que aconteciam no Arena eram mais políticas do que propriamente estéticas (BOAL – 2000 pág. 167). Num desses encontros que a companhia promovia com figuras do teatro mundial que passavam pelo Brasil, perguntaram a Barrault<sup>53</sup>

o que pensava das relações entre política e teatro, tema nosso de cada dia. Respondeu que política era tão estranha ao teatro como um tiro de canhão em uma sinfonia. Alberto D'Aversa lembrou que, na Sinfonia 1812 de Tchaicovski, ouvem-se, não uma, muitas salvas de canhão... em perfeita harmonia com as notas musicais, o ritmo, a melodia (BOAL, 2000, p. 166).

Neste clima político era inevitável que começassem a se perguntar sobre para que tipo de pessoas que se destinava o teatro que eles faziam, uma vez que pretendiam fazer teatro político<sup>54</sup>. Perceberam que tinham a proposta de fazer um teatro revolucionário, popular, mas seu público pertencia à classe média. Conseguiram a façanha estética de apresentar personagens do campesinato e do operariado, mas o faziam para espectadores que não eram, considerados por eles à época, o *povo*:

Povo: não definíamos o que era, onde trabalhava, comia, amava, o que fazia. Sabíamos o que não era: classe média, nossa platéia. Queríamos estar a serviço desse misterioso e bem-amado *povo*, mas... não éramos povo (BOAL, 2000, p. 167).

Julián Boal, em seu livro *As imagens de um Teatro Popular* (2000), fala sobre o que pensava Oduvaldo Vianna Filho, uma das figuras mais representativas do Arena, sobre isso. Julián Boal comenta que para Vianninha, como era chamado, “existia uma grande contradição entre o Arena, como uma pequena empresa, e a sua dramaturgia, que era destinada ao conjunto do povo brasileiro” (BOAL,J, 2000, p. 19). Continua defendendo esta idéia dizendo que o tamanho do Arena (150 lugares), dependia do sucesso para sobreviver e

---

<sup>53</sup> Ator francês (1910 – 1994)

<sup>54</sup> Uma outra passagem interessante sobre este tema está numa entrevista com Boal, publicada no livro *200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro* (1991) e aqui transcrevo:

“Pergunta – Alguém já lhe perguntou: “se você gosta tanto de teatro político, por que não abandona o teatro e não vai diretamente para a rua fazer política?

Boal – E eu já respondi a isso: ‘se alguém aprecia o teatro de boulevard francês, por que não abandona o teatro e não vai diretamente para a cama fazer amor?’. Que diabo! Que tem a ver uma coisa com a outra? O teatro não é uma atividade isolada do resto.” (BOAL, 1991, p.14)



que isso fazia com que se obstaculizasse a proposta de organização de um movimento de massas. Cita o próprio Vianninha, quando ele diz que

O Arena, porém, trazia dentro de sua própria estrutura um estrangulamento que aparecia na medida mesmo em que cumprisse sua tarefa. O Arena era o porta-voz das massas populares num teatro de cento e cinqüenta lugares. O Arena não atingia o público popular e, o que é talvez mais importante, não podia mobilizar um grande número de ativistas para seu trabalho (VIANNA FILHO, 1962, *apud* BOAL, Julián, 2000, p. 19).

Conclusão: o povo não ia ao teatro. Logo o Arena, com sua revolução estética, se pôs atrás do povo, tal como Diógenes e sua lanterna atrás do Homem, ou a montanha e sua magnitude atrás de Maomé. “Arena e Povo, cara a cara: dia glorioso seria esse dia!” (BOAL, 2000, p. 168).

Em 1961 o elenco do Arena foi para o nordeste, levando na bagagem seu teatro político, nacionalista e pretensamente conscientizador. Ao final de um espetáculo, apresentado para uma platéia de camponeses, braço esquerdo em riste e saudações revolucionárias:

‘A terra pertence a quem trabalha! Temos que dar nosso sangue para retomá-la dos latifundiários’ Coisas que todo mundo pensava e achávamos conveniente repetir. Arte da época (BOAL, 2001, p. 185).

Virgílio, um dos camponeses que estavam na platéia. Tão inesquecível que, a despeito de ser um camponês no meio de uma platéia de camponeses, até hoje tem nome! Emocionado com a bravura daqueles mambembes, entusiastas da revolução, Virgílio convoca os ‘guerrilheiros’ e seus falsos fuzis para se juntar a outros camponeses que se preparavam para lutar contra os jagunços de um coronel invasor de suas terras. Réplica: os fuzis são falsos, embora os homens verdadeiros. Tréplica: se os homens são verdadeiros era o que bastava: fuzis tinham para todos.

Quando lhe dissemos que éramos verdadeiros artistas e não verdadeiros camponeses, Virgílio ponderou que, quando nós, verdadeiros artistas e não verdadeiros camponeses, falávamos em dar o nosso sangue, na verdade estávamos falando do sangue deles, camponeses, e não do nosso, artistas, já que voltaríamos confortáveis pras nossas casas (BOAL, 2000, p. 185).

O teatro não deve fazer-se *para* o povo, mas *com* o povo e *pelo* povo. Boal comenta que este episódio o ajudou a refletir sobre “a falsidade da forma *mensageira* de teatro

político”<sup>55</sup> (BOAL, 2000, p. 186), que incita a platéia a fazer o que os mensageiros não farão. Usando um termo freireano, teatro *bancário* – alienado e alienante. Grandes semelhanças com o paradigma herbartiano de educação: atenção voltada para o conteúdo do espetáculo, e para o ator como mensageiro neste teatro político que o Arena fazia neste momento; atenção voltada para o conteúdo programático e para o professor nesta educação bancária da escola tradicional. Esta auto-crítica de seu *que fazer* teatral foi um grande passo em direção ao Teatro do Oprimido.

## NACIONALIZAÇÃO DOS CLÁSSICOS

A etapa que o Arena seguiu a partir de 1962, que começa com a encenação de *A Mandrágora* de Maquiavel (BOAL, 2005, p. 249), ficou conhecida como *Nacionalização dos Clássicos*. Enquanto durante a etapa *Fotografia* “restringia-se além do desejável na exaustiva análise das singularidades, esta nova fase “reduzia-se demasiado a síntese de universalidades” (MAGALDI, 1984).

Boal (2005) propõe uma divisão do elenco nacional da época em *clássicos* e *revolucionários* (p. 242). Os primeiros aqueles grupos que seguiram o exemplo do TBC<sup>56</sup> e fazem teatro inserido e engessado num estilo específico. O teatro proposto pelo Arena faz parte do que ele chamou de revolucionário, que nada mais é do que o teatro que busca sua reinvenção a todo o tempo. Diz Boal que:

seu desenvolvimento é feito por etapas que não se cristalizam nunca e que sucedem no tempo, coordenada e necessariamente. A coordenação é artística e a necessidade social (BOAL, 2005, p. 242).

No período de Nacionalização dos Clássicos, o Arena correu o risco de voltar a lógica que encontrava no TBC sua máxima representação no Brasil: o teatro clássico. No caso específico do Arena nesta fase, segundo Boal (2005), não era o que acontecia. Isso porque o teatro que eles propunham, ao contrário dos clássicos – que procuravam reproduzir o estilo das peças clássicas de modo fidedigno com a proposta do autor – eles procuravam, na realidade retratada pelo autor original e no estabelecimento dos vínculos relacionais dos personagens, analogias com as relações que aconteciam no cotidiano do brasileiro. Ou seja,

---

<sup>55</sup> Os grifos são do autor.

<sup>56</sup> Teatro Brasileiro de Comédia.

tinha, no que tange ao estilo, uma preocupação secundária à preocupação com o contexto social da história, enquanto uma analogia.

Outra peculiaridade do Arena durante esta fase diz respeito a preparação do personagem: não mais se buscava uma essência do personagem, como na proposta stanislavskiana, mas a construção se dava nas relações com os demais papéis. Como disse Boal

Cada vez mais passou ao primeiro plano a interpretação social. Os atores passaram a construir seus personagens a partir de suas relações com os demais, e não a partir de uma discutível essência. Isto é, os personagens passaram a ser criados de fora para dentro. Percebemos que o personagem é uma redução do ator, e não uma figura que paira distante e flutua até ser alcançado por uma inspiração (BOAL, 2005, p. 251).

Era um momento de busca das universalidades; da metáfora. Em sua biografia diz Boal que

com a *nacionalização dos clássicos*, buscávamos a metáfora, cansados do realismo tautológico. Ao “Isto que vocês estão vendo é exatamente isto que vocês estão vendo!” quisemos contrapor o “Isto é aquilo” e o “Aquilo é isto!” metafóricos (BOAL, 2000, p. 201).

Nesse momento eis que chega o primeiro de abril de 1964. O teatro de Arena, que fazia um teatro aliado às forças políticas progressistas da época, se sente ameaçado suficientemente para que se sinta obrigado a interromper seus trabalhos para entender o que se passava no país naquele momento. Seu elenco se espalha pelo país e fica fora de cartaz até dois de setembro deste mesmo ano, quando estréiam *Tartufo*, de Molière<sup>57</sup>, ainda na fase de *Nacionalização dos Clássicos*, como se dá a perceber. Ao mesmo tempo Arena e CPC da UNE procuram um espetáculo que fosse uma resposta à altura do golpe militar (BOAL, 2000). Desta busca surge o *Opinião*, com João do Vale, do sertão nordestino, Zé Ketí, das favelas cariocas, e Nara Leão, ‘garota zona sul’ do Rio de Janeiro.

Entre a “existência não conceituada” na fase *fotográfica*, e os “conceitos etéreos”, característicos da fase *Nacionalização dos Clássicos*, era necessária a *síntese* (BOAL, 2005, p. 252).

## SISTEMA CORINGA – A SÍNTESE

<sup>57</sup> Jean-Baptiste Poquelin, dramaturgo francês (1622 – 1673)

O *Sistema Coringa* começa a dar sinais fetais de vida quando da experiência teatral precoce e caseira de Boal, aos dez anos, dando seus ‘segundos’ passos de direção. Seus primeiros foram, anos antes, com seu ator caprino Chibuco (BOAL, 2001, p. 42) – relação diretor-ator tão intensa que culminou na deglutição do ator pelo diretor<sup>58</sup>. A partir das histórias dos folhetins lidos por sua mãe, ou das rádios-novelas, Boal, junto com seus irmãos e primos, encenavam textos adaptados a ‘três chapinhas de cerveja’ o ingresso. Como o número de personagens costumava ser maior que o de atores, cada ator desempenhava mais de um papel, e cada papel era desempenhado por mais de um ator. Apesar da incipiência daquele teatro, era possível nele perceber a semente do que mais tarde se tornaria este *Sistema Coringa*. Para resolver o problema que era número maior de personagens que de atores, Boal recorre à desapropriação do personagem, que iria, mais tarde, durante sua passagem pelo Teatro Arena, se transfigurar na preocupação com o dismantelo da propriedade privada dos personagens. Desde a mais incipiente teatralidade, Boal se dedicou ao exercício da direção.

Foi a montagem *Arena Conta Zumbi*, escrito por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal em 1965, com música de Edu Lobo<sup>59</sup> e direção do próprio Boal, que marcou o início da utilização, pelo Teatro Arena, deste sistema – que se caracteriza, como dito, pela socialização dos personagens (BOAL, 1991). Tinha o objetivo estético claro de sintetizar as fases anteriores.

Boal (2005) considera que esta peça “descoordenou o teatro”. A criação desse *caos* era, no ver de Boal, necessária para a possível proposição de um novo sistema de apresentação, baseado em quatro técnicas:

- **Desvinculação ator-personagem:** na Tragédia grega o número de personagens era superior ao de atores, ou seja, um ator fazia mais de um personagem e a utilização de máscaras evitava a confusão da platéia. No ‘*Arena Conta...*’<sup>60</sup> as máscaras eram produzidas pelo comportamento mecanizado, pelo movimento corporal dos atores.

---

<sup>58</sup> Numa passagem de sua autobiografia, Boal fala de um cabrito de estimação que ele tinha. Chamava-se Chibuco. Fala que brincava com ele como um adestrador e neste texto afirma que Chibuco foi o primeiro ator que ele dirigiu. Até que, provavelmente por ter excedido com Chibuco, o cabrito lhe atacou e seus pais acharam melhor que ele virasse a janta. Chorou o pequeno Augusto. Cheirou também e comeu um pedaço.

<sup>59</sup> Eduardo de Góis Lobo (1943 -), músico brasileiro.

<sup>60</sup> O Teatro de Arena criou a série ‘*Arena conta...*’ que contou a história de Zumbi, da Bahia, de Tiradentes, usando o sistema coringa.

Pelo gestual social. Cada personagem tinha seu modo especial de se mover ou se expressar.

- **Única perspectiva de narradores:** pela preocupação com a primeira técnica, em cada dia um ator fazia um papel diferente. Com isso não só se conseguia a desvinculação entre cada ator e cada personagem, mas permitia que os atores, em vez de apresentar a história segundo o ponto de vista de cada personagem, narrassem a história como se fosse, e era, uma equipe inteira narrando os fatos. *Interpretação coletiva:* “nós somos o teatro de Arena e nós, todos, juntos, vamos contar uma história, naquilo que semelhantemente pensamos sobre ela” (BOAL, 2005, p. 259).
- **Ecletismo de gênero e estilo:** “dentro do mesmo espetáculo percorria-se o caminho que vai do melodrama mais simplista e telenovelesco à chanchada mais circense e vovodilesca” (BOAL, 2005, p. 259). Algumas cenas tendiam ao expressionismo, outras eram mais realistas.
- **A musicalidade:** Boal acreditava que “a música tem o poder de, independentemente de conceitos, preparar a platéia a curto prazo, ludicamente, para receber textos simplificados que só poderão ser absorvidos dentro da experiência simultânea razão-música” e adiciona mais a frente que “ninguém acreditaria que este [aquele tempo da ditadura militar no Brasil] ‘é [era] um tempo de guerra’ se não fosse a melodia de Edu Lobo”(BOAL, 2005, p. 260). Continua sendo...

A figura do *Coringa* não foi, para a época, uma novidade absoluta. A utilização de personagens que aparecem em cena para contribuir na clareza da proposta daquele que escreveu a peça, ou daquele que a está reinventando, é algo comum no teatro mundial<sup>61</sup>. A peculiaridade da figura do *Coringa* no ‘*Arena conta...*’ é que, ao contrário das aparições usualmente ‘camufladas’ deste tipo de personagem, ele aparece despudoradamente. O próprio Boal (2005) diz que, usualmente

O funcionamento da técnica [explicador] é escondido, envergonhadamente. Preferimos o despudor de mostrá-lo como é e para que serve. A camuflagem acaba criando um “tipo” de personagem, muito mais próximo dos demais personagens do que da platéia: “Coros”, “narradores”, etc., são habitantes da fábula e não da vida social dos espectadores. Propomos o *Coringa* contemporâneo e vizinho do espectador. Para isto, é necessário o esfriamento de suas “Explicações”; é necessário o seu afastamento dos demais personagens, é necessária a sua aproximação aos espectadores (BOAL, 2005, p. 267)

<sup>61</sup> Boal (2005) lista uma série de exemplos que, para este trabalho, não cabe o detimento.

A presença desta figura no Teatro do Oprimido está atrelada a dois objetivos: o primeiro é analítico: consiste em contribuir para que a análise da cena seja o mais fidedigna possível a intenção dos seus autores. O *Coringa* é uma figura pedagógica. Boal tinha muita preocupação com a comunicabilidade, uma vez que acreditava na função social do teatro. O outro objetivo é estilístico: tem a ver com a passagem, dentro da mesma peça, de um estilo para outro, característico desta fase do Arena. No *Teatro-Fórum*, como explicarei mais adiante, o *Coringa* coordenará a transição entre o final da cena preparada *a priori* que narra uma situação opressiva e o momento onde a platéia é convidada a discutir cenicamente o que Freire, se valendo da resignificação de Vieira Pinto das *situações-limites* jasperianas, chamaria de “o ensaio a partir da margem real onde começam as possibilidades”. A pesquisa do *inérito-viável*.

No Arena a função do *Coringa* se contrapõe à *protagônica*. Este atua ‘a moda Stanislavski’: o ator que ocupa esta função é o único que ‘deixa’ de sê-lo para ser o personagem. Ele vive a situação enquanto ela acontece, cenicamente, claro está. Ele representa a realidade concreta e *fotográfica*<sup>62</sup> durante a ação dramática. Apenas um ator representa este personagem, enquanto que todos os outros são modificáveis. O ator, no seu realismo, não pode desempenhar nenhuma tarefa que não seja possível para um ser humano. Nunca interrompe sua vivência: sua ação continua sendo verdadeira, como se ele estivesse a vivendo, ainda que a figura do *Coringa* esteja, no mesmo momento, analisando a história.

Boal (2005) considera que o realismo deve chegar até o figurino: este deve ser o mais autêntico possível; era o que se preconizava no Arena no momento incipiente de desenvolvimento desse sistema. Este é o personagem que sempre recupera a *empatia*<sup>63</sup> da platéia, sempre que o espetáculo tende a uma abstração; quando a platéia perde o contato emocional imediato com o personagem, o que provoca uma experiência mais racional. Esta função *protagônica* não necessariamente precisa ser o principal personagem; simplesmente aquele que o autor, ou o diretor considerar mais adequado para satisfazer a criação do vínculo empático com a platéia.

---

<sup>62</sup> No sentido da etapa *Fotografia*, descrita anteriormente.

<sup>63</sup> Mais adiante no texto nos deteremos para escrever sobre *empatia*.

Em contrapartida a função *coringa* é a própria ‘contrapartida’ da função *protagônica*. É seu contrário. Ele é polivalente, podendo desempenhar qualquer papel, inclusive substituindo o *protagonista* em momentos onde sua limitação determinada por sua realidade naturalista impede de feitos não humanos, como, por exemplo, aconteceu em *Arena Conta Tiradentes*<sup>64</sup>, ao início do segundo ato, o cavalgar do *coringa*, no seu potro de pano, no lugar do *protagonista*. Sua realidade é mágica. Pode inventar coisas como tal cavalo, muros, inventa armas para lutar, soldados, banquetes, etc. O *coringa* tem a mentalidade de um autor, ou adaptador. Ele está além do tempo-espaço cênico. Ele sabe o passado, presente e futuro de todos os personagens que estão no jogo. Adiantando mais um pouco do *Teatro-fórum*, neste o *coringa* tem o poder de voltar qualquer cena em qualquer ponto, de modo que a ação dramática possa ter outro desfecho. Em suma, o *coringa*

“é mágico, onisciente, polimorfo, ubíquo. Em cena funciona como *menneur du jeu*, *raisonneur*, mestre-de-cerimônias, dono do circo, conferencista, juiz, explicador, exegeta, contra-regra, diretor de cena, *regisseur*, *kurogo*, etc.” (BOAL, 2005, p. 277).

As explicações, quando necessárias, são todas feitas por ele.

Boal (2005) explica os conceitos de *ethos* e *dianóia* primeiro dizendo que são indicotomizáveis. Entretanto afirmando que *ethos* se refere ao ato mesmo, à vivência do personagem em tempo real da ação cênica, e a *dianóia* à justificação do ato, ou discurso / razão por trás do ato. Para ratificar a explicação da linha que divide e diferencia a função *protagônica* da função do *coringa* ele diz que “se ‘ethos’ e ‘dianóia’ pudessem ser separados – e só o podem para fins didáticos – diríamos que ao *protagonista* atribui-se um comportamento ‘ético’, e o *coringa*, ‘dianoético’” (BOAL, 2005, p. 276).

Dentro dos propósitos estéticos do *sistema coringa*, Boal (2005) vai incluir uma possível maneira de resolver a opção *personagem-sujeito x personagem-objeto*. Detemo-nos neste ponto para uma análise mais detalhada dessa discussão posta no teatro que o Arena fazia, pois que é mais uma chave importante para se compreender o *Teatro do Oprimido* que se faz atualmente.

Para Boal (2005), tanto Aristóteles, em sua *Poética*, quanto Hegel, na criação de sua proposta do *Sistema das Artes* consideram que a “ação dramática resulta do livre

<sup>64</sup> Outro sucesso do Arena, estreado em 1967, que também fez uso do Sistema Coringa.

movimento do espírito do personagem” (BOAL, 2005, p. 271). Isto coloca o personagem como sendo o agente, o sujeito da ação. E que esta está relacionada apenas com seu livre pensar. E, de fato, ao definir a tragédia, Aristóteles (2005) afirma que

Como a imitação se aplica a uma ação e a ação supõe personagens que agem, é absolutamente necessário que estas personagens sejam tais ou tais pelo caráter e pelo pensamento (pois é segundo estas diferenças de caráter e de pensamento que falamos da natureza de seus atos); daí resulta que *são duas as causas que decidem dos atos: o pensamento e o caráter*<sup>65</sup> (ARISTÓTELES, 2005, p. 248).

No bojo desta afirmação, Hegel (1997) pensa que

o que acontece [no drama] parece resultar não de circunstâncias exteriores, mas da vontade e do caráter das personagens e só recebe uma significação dramática pela sua relação com fins e paixões subjetivas (HEGEL, 1997, p. 557).

Para Hegel, poderíamos dizer, e Boal (2005) diz, que uma figura como um 'príncipe medieval' é o tipo mais perfeito herói dramático: um homem que consegue juntar todos os tipos de poderes, seja legislativo, judiciário ou executivo (BOAL, 2005). Nada o impede de realizar seus objetivos:

Só tendo em suas mãos o poder absoluto poderá o personagem 'livremente exteriorizar os movimentos do seu espírito'; se esses movimentos o levam a matar, possuir, agredir, absolver, etc. – nada estranho a ele poderá impedi-lo de fazê-lo. As ações concretas têm origem na subjetividade do personagem (BOAL, 2005, p. 271).

Tanto na poesia dramática antiga quanto na moderna o herói é senhor de seus atos. Seus desejos se esbarram apenas no desejo de seu antagonista ou em tradições morais. Seus feitos costumam ser grandes o suficiente para prenderem a atenção da platéia. Entretanto estes tipos de personagens devem guardar, no ver de Aristóteles (2005), características como: serem *bons, conformes, semelhantes e coerentes consigo*. Destas me atarei a explicar a *semelhança*, que mais nos serve na compreensão do *Teatro do Oprimido*.

Numa dissertação de mestrado em filosofia na USP, Fernando Maciel Gazoni (2006), ao traduzir e comentar a *Poética* aristotélica, afirma que

O preceito da semelhança como requisito para o personagem parece ser necessário à teoria da tragédia com o propósito de fazer frente a uma dificuldade patente na *Poética*: sendo a tragédia mímese de homens superiores a nós, eles não devem, entretanto, ser tão formidáveis a ponto de não possibilitar a empatia necessária para despertar temor e piedade. [...] A semelhança, assim entendida, permite a necessária identificação entre personagem e público (GAZONI, 2006, p. 92, em nota de rodapé).

---

<sup>65</sup> Grifo meu.



*Empatia* é, vai afirmar Boal, “a relação emocional que se estabelece entre personagens e espectadores” (BOAL, 2005, p. 159). Ele considera que a proposta aristotélica serve para que os espectadores deleguem poder ao protagonista para que este aja por aquele, uma vez que eles se assemelham em características morais e vontades e se ligam emocionalmente. Considera a *Poética*, como sendo o *Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles*, uma vez que a delegação de poderes por parte dos espectadores faz com que se transformem em objetos dos personagens: “tudo o que acontece com o personagem, acontece *vicariamente* com o espectador; tudo o que pensa o personagem, pensa *vicariamente* o espectador” (BOAL, 2005, p. 159).

Um pouco mais adiante no mesmo texto ele vai denunciar que “a única coisa importante a observar na *empatia* é que o espectador assume uma atitude ‘passiva’, delegando sua capacidade de ação” (*Ibidem*).

É plausível pensar no efeito domesticador da dramaturgia trágica aristotélica, tendo em vista a própria definição de tragédia proposta por ele:

A tragédia é a *imitação*<sup>66</sup> de uma ação importante e completa, de certa extensão; num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas, segundo as partes; ação apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores, e que, suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito a purgação dessas emoções (ARISTÓTELES, 2005, p. 248).

Para que funcione a dramaturgia proposta por Aristóteles é fundamental:

1. A existência de um conflito entre o *ethos* do personagem e o *ethos* da sociedade
2. A construção da *empatia*, que permitirá que o espectador seja conduzido pelas experiências do personagem e perceba a realidade como se estivesse na pele dele;
3. Que o espectador sofra os ‘três acidentes’: *peripécia*<sup>67</sup>, *anagnorisis*<sup>68</sup> e *catarse*. O personagem sofre junto os dois primeiros. O terceiro, porém, para viabilizar a *catarse* do espectador, consiste na *catástrofe* do protagonista. (BOAL, 2005).

<sup>66</sup> Grifei esta palavra, pois que existe um problema colocado sobre o significado da palavra grega *mimesis* a que esta destacada se refere. Nesta tradução utilizada é aplicada, como visto, como sendo o significado desta, a palavra *imitação*, que permite uma desvinculação entre a *representação de uma ação* e *uma ação representada*. Guénoun (2004) apresenta este problema com uma possível solução. Ele fala de uma tradução francesa de *Poética*, feita por Dupont-Roc e Lallot (1980), que sugere que a palavra *mimesis* seja traduzida como *representação*. Vai defender dizendo que em alguns trechos de *Poética*, *mimesis* é utilizado se referindo à *representação de uma ação*, que equivaleria à *imitação* (nessa forma a palavra aparece em maior número de vezes), mas também aparece se referindo a *uma ação representada*. Como o livro que foi consultado para este trabalho traduz como *imitação*, no corpo do texto eu mantive, apesar deste problema. Entretanto tendo-lo em vista.

<sup>67</sup> Modificação radical do destino do personagem

<sup>68</sup> O reconhecimento de um erro pelo personagem

Roberto Machado (2006), ao explicar a *catarse*, compara os escritos de Aristóteles em outras áreas com seus escritos sobre as artes, dizendo que

há, nos escritos 'biológicos' ou zoológicos de Aristóteles um sentido terapêutico, puramente somático e orgânico, da *catarse* como um processo de purgação natural, um processo natural de eliminação de resíduos excessivos que poderiam provocar um distúrbio no organismo (MACHADO, 2006, p. 27).

Tudo volta ao normal depois da catástrofe. Na ação dramática, no ver de Aristóteles e Hegel, depois da catástrofe, é estabelecido o repouso. E, de fato, afirma Hegel que a ação dramática

decorre essencialmente num meio repleto de conflitos e de oposições, porque está sujeita às circunstâncias, paixões e caracteres que se lhe impõem. Por sua vez, estes conflitos e oposições dão origem a ações e reações que, num determinado momento, produzem o necessário apaziguamento. O que vemos, assim, diretamente, são fins individualizados sob a forma de caracteres vivos e situações ricas em conflitos, caracteres e situações que se entrecruzam e determinam reciprocamente, procurando cada caráter e cada situação afirmar-se e ocupar o primeiro lugar, em detrimento dos outros, até que se processe o apaziguamento final (HEGEL, 1997, p. 556).

A *catarse* (*kátharsis*) é um aprendizado. Opera como efeito da cognição, como diz Guénoun (2004). Ele cita Dupont-Roc e Lallot ao dizerem que

Da simples visão (*hóran*) das coisas mesmas [...] passa-se, diante do produto da *mimesis*, a um olhar (*theorein*) que se faz acompanhar de inteligência (*manthánein*) e, portanto, de prazer. A *kátharsis* trágica é o resultado de um processo análogo: posto em presença de uma história (*mýthos*) na qual ele reconhece as formas, sabiamente elaboradas pelo poeta, que definem a essência do lamentável e do aterrorizante, o espectador experimenta a compaixão e o terror, mas sob uma forma quintessencial e a emoção depurada que o assalta [...] é acompanhada de prazer (Dupont-Roc e Lallot *apud* Guénoun, 2004, p. 36-37).

Boal vai, por tudo isso, denunciar que nesta proposta dramatúrgica, as características *anti-establishment* dos espectadores é que são purgadas (BOAL, 2005, p. 162).

O caráter *anti-establishment*, como denuncia Boal, é justificado por uma passagem de Hauser (2003) denunciando o aspecto aristocrático da perspectiva das tramas a serem encenadas. Diz ele que

A tragédia é a criação artística mais característica da democracia ateniense; e nenhuma outra forma de arte são apreciados tão direta e claramente quanto nela os conflitos internos da estrutura social de Atenas. Os aspectos externos de sua apresentação às massas eram democráticos, mas o conteúdo, as sagas heróicas com sua perspectiva trágico-heróica da vida, era aristocrático (HAUSER, 2003, p. 84).

No extremo oposto, desta proposta dramaturgica, está Brecht, e seu teatro marxista, defendendo que o personagem é objeto de forças sociais. Sobre isso diz Boal que

o personagem é o reflexo da ação dramática e esta se desenvolve por meio de contradições objetivas, ou objetivas-subjetivas, isto é, um dos pólos é sempre a infra-estrutura econômica da sociedade, ainda que seja o outro um valor moral (BOAL, 2005, p. 272).

Brecht pretendia uma *dramaturgia não-aristotélica*, que ele definia como sendo aquela que não se fundamenta na *empatia* (BRECHT, 2005, p. 75); Bornheim (1992) explica como sendo a dramaturgia que se recusa a restringir-se “à concentração dos efeitos da ação ao nível das emoções” (p. 215). Com isso esperava que a capacidade crítica do espectador não ficasse adormecida. Brecht rejeitava a *empatia*.

A técnica que causa o efeito de distanciamento é diametralmente oposta à que visa à criação da empatia. A técnica de distanciamento impede o ator de produzir o efeito da empatia (BRECHT, 2005, p. 104).

Ele acreditava que o espírito crítico humano era despertado a partir de duas experiências contrapostas: “o espanto, uma certa admiração (*Erstaunlichkeit*) e o estranhamento, que distancia (*Befremdlichkeit*)” (Bornheim, 1992, p. 215).

O *distanciamento* é um efeito procurado por Brecht. É este efeito que é contraposto à *empatia*. Bornheim (1992) levanta uma definição que deixa claro esta contraposição. Diz que “a empatia consiste em tornar cotidiano o acontecimento especial; já o distanciamento, ao contrário, torna especial o cotidiano” (p. 243).

O pensamento que embasa o conceito de *distanciamento* extravasa o palco e chega à platéia. Brecht (2005) chama atenção para a idéia de que o público não é uma massa amorfa. Faz parte das suas pretensões a transformação do público num que seja ativo diante dos fatos, ao contrário das conseqüências de uma dramaturgia aristotélica.

Ele chegou a afirmar que “o objetivo desta técnica do efeito de distanciamento era conferir ao espectador uma atitude analítica e crítica perante o desenrolar dos acontecimentos” (BRECHT, 2005, p. 103); e adiciona, também como objetivo, o de “distanciar o ‘gesto social’ subjacente a todos os acontecimentos. Por ‘gesto social’ deve entender-se a expressão mímica e conceitual das relações sociais que se verificam entre os homens de uma determinada época” (BRECHT, 2005, p. 109).

Enquanto na proposta aristotélica a preocupação é com a forma para causar a *catarse*, na brechtiana ela se desloca para o *público*. Em Aristóteles/Hegel é oferecido ao espectador uma pergunta e sua resposta, ambas prontas para seu deleite e aceitação passiva, enquanto que Brecht oferece uma provocação e deixa a resposta para que seja elaborada pelo *pensar* dos espectadores, uma vez provocados pela sensação de *estranhamento* proporcionada pela sua proposta dramatúrgica. Diz Bornheim sobre isso que

“Há duas posturas básicas para definir o público. Uma, que torna o público passivo, entregue a um comportamento aparentado ao da hipnose e que manipula seus sentimentos e suas idéias [...] Já a outra postura busca tornar o espectador ativo, fazer com que ele tome consciência da realidade em que vive” (Bornheim, 1992, p. 253).

Ademais, para Brecht, uma peça de teatro não pode acabar em repouso / equilíbrio, como na proposta aristotélica-hegeliana. Ele pretende que o final de um espetáculo seja pretexto para uma ação transformadora. E na esteira deste pensamento, diz Boal (2005) que “o equilíbrio deve ser buscado transformando-se a sociedade, e não purgando o indivíduo dos seus justos reclamos e de suas necessidades” (BOAL, 2005, p. 163).

Cabe lembrar que, para Aristóteles, a arte imita a vida e a vida tende ao repouso. O movimento das coisas terrestres (a terra, a água, o fogo, e o ar) era visto como uma doença passageira, uma ruptura de equilíbrio que retirava os seres de seu lugar natural, de seu estado fisiológico, de repouso.

Brecht (2005) contrapõe todo o seu teatro épico ao teatro dramático – como ele também se refere à dramaturgia aristotélica – em quadro esquemático, reproduzido para este trabalho entre os anexos – anexo I.

Boal, ao contrapor as duas formas – épica e dramática – vai dizer que

Na poesia épica, a ação e os personagens vivem um tempo distinto dos espectadores; na poesia dramática, os espectadores são transportados à época e ao lugar onde ocorre a ação, e ambos estão no mesmo tempo e lugar. Por isso, a empatia, a relação emocional presente e viva é possível apenas na poesia dramática e não na poesia épica. A poesia épica ‘recorda’ e a poesia dramática ‘revive’” (BOAL, 2005, p. 143-144).

Vale destacar que *espectador ativo* para Brecht era o que associava ao ato de *ver* o de *pensar*: um retorno às origens da palavra teatro, no ver de Bornheim. Transcrevo uma

passagem do pensamento deste autor ao escrever sobre aquele, uma reflexão neste sentido do *pensar ao ver*. Diz ele que

não é por acaso que o aparecimento da filosofia pré-socrática e o do grande teatro grego coincidem: teatro e teoria são palavras aparentadas. O verbo *teorein* (donde teoria) designa o ato de ver, mas um ver concentrado em sua própria ação; na formação do grego clássico, *teorein* é uma palavra tardia e, segundo Snell, “não era na origem um verbo, pois deriva de um nome, de *teoros*, e deve significar ‘ser espectador’”; com o nascimento da filosofia passou a designar não um modo determinado ou particular da ação de ver, como era o caso das numerosas formas do verbo ver em Homero, mas uma intensificação da própria função do ver. A teoria é, pois, isto: um ver que quase se esgota na própria função de ver. E os gregos inventaram esse tipo de homem, o teorético, aquele que vê, e que vai ao teatro, senta-se, e se dedica à ação de ver, sem mais. (Bornheim, 1992, p. 254)

Voltando ao sistema coringa, com ele a pretensão de Boal era a de restaurar a liberdade plena do personagem sujeito, dentro dos esquemas rígidos da análise social. O ponto de equilíbrio entre esses dois extremos impede o “caos subjetivista conducente aos estilos líricos” assim como as “interpretações mecanicistas que reduzam a experiência humana à mera ilustração de compêndios” (BOAL, 2005).

Sem contar que uma montagem a partir deste sistema permite que se apresente qualquer texto com número fixo de atores, independente do número de personagens, uma vez que cada ator pode representar mais de um personagem.

## **CENSURA, PRISÃO E EXÍLIO**

Do dia do golpe até 1968 as coisas foram ficando gradativamente mais difíceis para aqueles que se propunham a fazer um teatro revolucionário. A censura impedia a realização de peças com cada vez mais entusiasmo. Tanto que os artistas resolveram promover a desobediência civil e realizar na íntegra seus espetáculos. Aconteceram prisões e pequenos raptos no teatro, como o de Norma Benguell, citado em Boal (2000), cuja responsabilidade é atribuída ao exército. Este se ocupava de fechar teatros para impedir que as encenações acontecessem.

A 13 de dezembro deste ano é instaurado pelo governo do então presidente Costa e Silva o Ato Institucional número 5.

## TEATRO-JORNAL

Em setembro de 1970 (Boal, 1984) estreia no Areninha<sup>69</sup> o espetáculo *Teatro-Jornal: primeira edição*, idéia, desenvolvida pelo Boal com Vianninha anos antes, de pegar jornais matutinos, procurar as matérias teatralizáveis, ensaiá-las à tarde e apresentá-las à noite (BOAL, 2000). Cada noite um espetáculo diferente. Era uma maneira de driblar a censura, afinal de contas, se o texto já estivesse no jornal, teoricamente já teria sido censurado:

Quando em 1971, a ditadura no Brasil tornou impossível a apresentação de espetáculos populares sobre temas políticos, começamos a trabalhar com as técnicas do Teatro-Jornal: uma forma de teatro fácil de ser praticada por pessoas inexperientes, permitindo que grupos populares produzissem seu próprio teatro (BOAL, 2002, p. 42-43).

A idéia era oferecer aos espectadores os meios de produção teatral, e não o produto acabado. Começam a fomentar grupos de *Teatro-Jornal* para atuarem em qualquer lugar longe da polícia.

O *Teatro do Oprimido*, segundo o próprio Boal (2000) começa a se tornar concreto nesse momento. “Em Santo André, o Teatro do Oprimido foi fecundado; aqui, o embrião tomava corpo” (BOAL, 2000, p. 271).

Em Santo André, anos antes, Boal havido organizado um Seminário de Dramaturgia no Sindicato dos Metalúrgicos. Operários aprendiam a produzir, dirigir e atuar. Um dos operários tinha escrito um texto que foi encenado por eles e para eles sobre a greve. Lá pelas tantas um elemento da platéia fica indignado com a presença de um personagem fura-greve, por achar que este tinha sido feito para ofendê-lo, invade o palco e insiste e contar a sua versão da história. Chamou a atenção de Boal o fato de um espectador invadir a história e mudá-la. Já não se sabia quem era personagem, quem era ator, quem era espectador. Essa confusão fragilizou a barreira existente entre ficção e realidade. Este fórum armado no palco influenciou na criação do *Teatro-Fórum*.

Em seu livro *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular* (1984), Boal propõe que se divida o teatro popular que era feito na América latina em três categorias. Nestas três “o teatro é feito por artistas, o espetáculo é uma obra de arte acabada, e este produto final é oferecido ao povo. Nós, os artistas, fazemos arte – e o povo consome” (BOAL, 1984, p. 42).

---

<sup>69</sup> Areninha era uma sala que ficava no segundo andar do Teatro de Arena. Tinha 70 lugares.

O trabalho com o *Teatro-Jornal* surge com a pretensão de se criar uma nova categoria; nesta o próprio povo é quem faz o espetáculo (BOAL, 1984).

A pretensão em se estabelecer uma nova categoria com a proposta de trazer a produção do espetáculo para a responsabilidade do público é o cerne da obra de Boal no que se refere ao *Teatro do Oprimido*.

Levou essa idéia de maneira tão radical que para o *Teatro do Oprimido* “o ser torna-se humano *quando inventa o Teatro*” (BOAL, 1996a, p. 28). O teatro é a grande característica que confere ao humano sua humanidade; é a grande diferença entre os humanos e as outras formas animais de vida.

Para ele “o ser humano é teatro; alguns, além disso, também *fazem teatro*, mas todos o são” (BOAL, 1996a, p. 27 em nota de rodapé).

Ao agirem os humanos são atores; ao se verem se tornam espectadores (*spectare* = ver). Boal cria, a partir desse pensamento, um termo que é o sintoma mais grave de seu modo de pensar o teatro: *Espect-ator*.

Em seu livro *Jogos para Atores e Não-atores* (2002) Boal começa escrevendo que

o Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores, o Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras (BOAL, 2002, p. ix).

Boal considera que “o teatro é uma linguagem, entre outras linguagens possíveis (BOAL, 1980, p. 30), e que a arte é imanente ao ser humano, “e não apenas a alguns eleitos; a arte não se vende como não se vende o respirar, o pensar e o amor” (BOAL, 2005, p. 167).

A figura de Prometeu<sup>70</sup> é muito presente no *Teatro do Oprimido*. Boal diz que a intenção deste é restituir ao ser humano o que lhe foi roubado, que é a capacidade de se expressar livremente, como era o teatro nas suas origens.

Berthold (2005) admite que o teatro seja tão velho quanto à humanidade. Diz que o raio de ação do teatro inclui desde a pantomima de caça dos povos da era do gelo até as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. Ou seja, também são teatro as

---

<sup>70</sup> Titã da mitologia grega condenado por Zeus por ter dado aos humanos o saber sobre o fogo.

manifestações religiosas, onde todos se fantasiavam e elaboravam seus próprios personagens, atuando coletivamente, como nos ditirâmbos gregos (BERTHOLD, 2005; BOAL, 2005; NUÑEZ e col., 1994). Ou seja, o teatro<sup>71</sup> era do povo, até o momento onde se inventa a construção arquitetônica que separa os atores (ativos) dos espectadores (passivos), platéia do espetáculo. “Uns produzindo, outros consumindo. O que? A ideologia dominante” (BOAL, 1991, p. 10).

Neste momento do *Teatro-Jornal*, que Boal considera o início do *Teatro do Oprimido*, foi o primeiro passo para a construção de uma proposta estética onde o espectador estivesse verdadeiramente ativo. Não o ativo proposto por Brecht, “que apenas pedia ao espectador que pensasse com sua cabeça, mas não lhe dava espaço em cena para expressar esse pensamento” (BOAL, 2000, p. 191). Queria que os espectadores se valessem dos mesmos recursos dos atores profissionais para poderem expressar seus próprios pensamentos. Transcrevo um trecho de *Arco-Íris do Desejo* (1996a) onde Boal explica precisa e sinteticamente sua idéia de teatro:

O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se *em situação*.

Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO (BOAL, 1996a, p. 27).

O *Teatro-Jornal*, que foi a primeira tentativa de ‘espect-atuação’, ou seja, de fazer com que um não-ator – um espectador – atuasse, consiste em dez técnicas, segundo Boal (2005) que permitem que qualquer texto não dramático, como matérias de jornal, bíblia, textos históricos, código penal, etc., seja transformado em cenas teatrais.

Boal (1984) atribui três objetivos ao método:

1. Procurar desmistificar a pretensa objetividade do jornalismo e mostrar que uma notícia de jornal é uma obra de ficção, apresentando a realidade da notícia sem o uso condicionante da técnica de diagramação;

---

<sup>71</sup> Cabe destacar que a própria palavra teatro vem de *theátron* que designava “a parte do edifício provisório das representações, aquela em que ficava o público”, como diz Guénoun (2004, p.18), ou simplesmente “lugar de onde se vê” como disse Nuñez (1994, p.23), ou seja, a palavra teatro mesma se refere à própria platéia.



2. Popularizar o teatro nos seus meios de produção, e não na divulgação do seu produto acabado;
3. Provar que o teatro pode ser praticado mesmo por quem não é ator profissional, tanto quanto um esporte por quem não é atleta.

Neste momento em que trabalhavam o *Teatro-Jornal*, ensaiavam o *Arena Conta Bolívar*, encenavam *Arturo Ui* no Arenão e se preparavam para responder ao convite para o Festival de Nancy, Boal é preso a caminho de casa e de suas milanesas<sup>72</sup>.

Boal (2000) diz que na prisão é torturado e, ao sair dela depois de quase quatro meses, é sugerido que saia do Brasil e não mais volte.

### **TEATRO INVISÍVEL**

Próxima parada, os estranhos ares de Buenos Aires naquele nada fácil período. Lá Boal continua seu trabalho dirigindo o grupo *El Machete*, dando cursos e montando grupos de *Teatro-Jornal*. Num deles prepara uma cena para a rua. A cena consistia na divulgação de uma lei que permitia que qualquer um faminto que entrasse em qualquer restaurante poderia comer e beber, exceto sobremesa e vinho, e sair sem pagar mediante a apresentação da carteira de identidade.

O perigo era óbvio: ser detido e mandado de volta para o Brasil. Um dos atores teve a idéia de fazer teatro, sem que ninguém soubesse que se tratava de um teatro, dentro de um restaurante. Um teatro invisível. Todos no restaurante assistiriam sem se darem conta de que era um teatro. E Boal poderia assistir a estréia sem se preocupar.

Meio-dia: casa cheia. Cenário preparado. Os atores posicionados um em cada canto do restaurante para tentar envolver o maior número de espect-atores possível. O garçom e o gerente que tiveram que ser substituídos, mas o texto foi o mesmo que havia sido ensaiado. Inclusive com a chegada da polícia. A discussão foi extremamente acalorada. E Boal pode assistir de sua mesa. Refletindo sobre o limite tão impreciso entre ficção e realidade. Sobre a superposição de dois níveis do real: a realidade cotidiana e a realidade da ficção ensaiada (BOAL, 2000).

---

<sup>72</sup> Boal (1979, 2000) relata que, na noite em que foi seqüestrado, sua mulher Cecília Thumim havia lhe telefonado e lhe disse que haviam milanesas para o jantar.

Pontos fundamentais:

1. Como uma das técnicas do *Teatro do Oprimido*, possui objetivos semelhantes:
  - a. Transformar o espectador em protagonista da ação dramática;
  - b. Ajudar os espect-atores a preparar ações reais para a própria liberação;
2. Deve ser preparado como uma cena normal como se fosse ser apresentado num teatro convencional, mas para ser encenada no local onde a história poderia provavelmente acontecer;
3. Deve ser apresentado diante de espectadores que não têm consciência de sê-lo. Isso fará com que não ajam como se estivessem no teatro convencional, o que facilita a sua ação como um protagonista, sua assunção ativa diante dos fatos acontecendo;
4. Possui algumas regras, que não cabe ser explicado aqui<sup>73</sup>.

### **TEATRO IMAGEM**

Pelos idos de 1973, como afirma em sua biografia, Boal (2000) participa do plano de alfabetização integral no Peru, promovido pelo Governo Revolucionário Peruano, com o objetivo de erradicar em quatro anos o analfabetismo naquele país (BOAL, 2005). Como os ‘castelhanamente analfabetos’ – entre três e quatro milhões de pessoas – falavam mais de quarenta dialetos diferentes, os organizadores da Alfin – Operação Alfabetização Integral –, que se baseava no método Paulo Freire, trabalharam em várias possibilidades de comunicação. A fotografia foi uma delas. Distribuíram máquinas para que todos pudessem responder a perguntas simples com imagem. Perguntas do tipo “onde é que você vive?”.

Perceberam que a utilização da fotografia contribuía para a descoberta de símbolos em comum a todas as pessoas, independente de sua língua materna.

Boal (2005) aplicou o mesmo princípio com o teatro, com suas peculiaridades, claro está. Existiam dificuldades que precisavam ser superadas: o corpo precisava fazer-se expressivo, o que é mais complicado do que aprender a operar uma câmera fotográfica. Era necessária uma estratégia para a conversão do espectador em ator. O plano consistia em quatro etapas:

---

<sup>73</sup> Quem tiver mais interesse ler *Stop: C’est Magique e Jogos para Atores e Não-atores*, onde se explica com mais detalhes e narra algumas experiências.

1. Conhecimento do Corpo: seqüência de exercícios para investigação das próprias limitações e potencialidades corporais, assim como as deformações sócio-culturais e as possibilidades de recuperação;
2. Tornar o Corpo Expressivo: jogos que tem por regra a comunicação usando a expressividade corporal; abandonando a linguagem cotidiana;
3. O teatro como Linguagem: a prática de teatro em três formas possíveis:
  - a. Dramaturgia Simultânea: os espectadores assistiam a uma peça criada a partir de um assunto relativo às suas vidas encenadas por atores e escreviam os possíveis desfechos para ela;
  - b. Teatro Imagem: os espectadores atuam através de imagens feitas com os próprios corpos;
  - c. Teatro Debate: os espectadores intervêm na ação dramática, atuando em lugar dos atores;
4. Teatro como Discurso: os espectadores apresentam espetáculos de acordo com suas necessidades de discutirem algum tema específico ou ensaiar ações

A técnica de *Teatro-Imagem* consiste em “esculpir” com os próprios corpos dos participantes um conjunto de estátuas para compor cenas estáticas de uma situação opressão. Depois preparar uma cena, também estática, de uma situação ideal, em relação à primeira. Todos têm direito de, não concordando com alguma imagem, refazê-la. Uma vez que as duas imagens são consensuais é feita a transição da situação de opressão para a situação ideal.

### **DRAMATURGIA SIMULTÂNEA**

Como disse anteriormente, Boal não estava satisfeito com o modo como Brecht entendia o espectador ativo. Afirma que o erro de Brecht foi não ter considerado o caráter indissolúvel do binômio ethos/dianóia – ação/justificação (BOAL, 1980, p. 83). O espectador ficava no campo da dianóia, ou seja, saía do teatro teorizando possíveis soluções para problemas levantados pela peça.

Boal queria o espectador mais ativo. A criação do modelo *Dramaturgia Simultânea* foi um passo importante.

Nesta, atores improvisam uma cena de duração entre dez a quinze minutos sobre um tema pertinente a alguma questão referente aos educandos. Tal cena apresenta um problema para ser discutido e nesta discussão se procura elaborar desfechos que melhorem a vida do personagem protagonista. Ao cabo da apresentação a platéia sugere as idéias, que serão encenadas pelos atores.

O *espect-ator* de fato ficava mais ativo do que na proposta brechtiana, visto que ali ele podia se expressar e interferir no desfecho da história. Entretanto a dimensão da ação ainda não estava satisfeita.

Até que aconteceu um fato inusitado (narrado em *O Arco-Íris do Desejo*, 1996a) que mudou o rumo do Teatro do Oprimido. Numa favela de *San Hilarión*, em Lima, Peru, neste programa de alfabetização supramencionado, encenavam um texto sobre uma analfabeta que passou anos guardando cartas que o marido recebia e dizia ser sobre assuntos importantes. Ela achava que era sobre a casa que os dois, segundo ele, estavam comprando, e as guardava sem nunca desconfiar delas. Até que, num momento de raiva do marido, ela resolve levar as cartas para que uma amiga as lesse para ela, então, poder ter certeza do conteúdo das cartas. Descobre que as cartas eram de uma amante dele. Neste momento a atriz que interpretava a mulher vira-se para a platéia e pergunta o que ela deve fazer. Boal (1996a) diz que o avanço era que os atores não davam mais conselhos, mas aprendiam juntos com a platéia.

Surgem várias idéias. Todas rejeitadas pela maioria presente, por não resolver o problema da mulher. Até que uma senhora muito gorda, bufando de raiva, sugere que ela tenha uma conversa 'muita séria' com ele para depois perdoar. Improvisaram a proposta sem muito empenho. O marido fez protestos de amor, fizeram as pazes e o marido pediu que ela fosse buscar a sopa.

A senhor bufava ainda mais. Estava claro que a atriz não havia entendido o que foi sugerido. Ela então reclama que a conversa tem que ser SÉRIA e a explicação CLARA.

Boal pediu a atriz mais exagero na explicação. O desfecho foi basicamente o mesmo, inclusive com a sopa sendo servida pela mulher ao marido.

Transfigurada a senhora pediu para subir no palco, o que foi permitido, agarrou o franzino ator que fazia o papel do marido, pegou um cabo de vassoura e bateu-lhe com toda a força enquanto lhe falava tudo o que considerava de uma relação entre um homem e uma mulher. Tentaram lhe acudir, mas a senhora gorda era extremamente forte. Até que ela se deu por satisfeita, e disse ao marido: – “agora que nós tivemos esta conversa muito clara, muito sincera, agora VOCÊ vai lá na cozinha e pega a MINHA sopa!!!” (BOAL, 1996a,p. 22).

Pronto! Resolvida questão da dicotomia *ethos/dianóia*. Espect-ator interferiu no desfecho, *agindo* e *teorizando* seu agir, sua prática. Nasce daí o *Teatro-Fórum* (BOAL, 1996a).

## TEATRO-FÓRUM

No *Teatro-Invisível* o espectador é *espect-ator*. A barreira entre platéia e espetáculo é esfrangalhada, como tem se dito no texto é preconizado por Boal. Entretanto ele não o faz consciente do que está fazendo. O *Teatro-Fórum* é a forma que Boal encontrou para fazer com que o *espect-ator* atue com a consciência de que está atuando. Assim a platéia consegue superar a dicotomia *ethos/dianóia*; assim ele consegue agir conforme sua própria reflexão; teorizar sobre a prática; ensaiar a *práxis* freireana.

É com o *Teatro-Fórum* que o *Teatro do Oprimido* se torna o teatro do oprimido. É a técnica do *Teatro do Oprimido* mais popular e utilizada no mundo. Mais de cinquenta países entre cerca de cento e cinquenta grupos, espalhados nos cinco continentes.

Na dramaturgia do teatro fórum é dada ênfase especial a *motivação* e *caracterização* dos personagens.

A primeira é a expressão do **querer** do personagem: o que ele quer. É a vontade do personagem que deve guiar suas ações. A caracterização, por sua vez, é a maneira como o personagem demonstra esse querer: de forma grosseira, romântica, engraçada, séria, etc. os personagens podem assumir variadas formas de comportamento para fazer valer sua vontade, mas o fundamental é que esta vontade esteja clara (texto recebido durante uma oficina do Teatro do Oprimido, na íntegra entre os anexos).

É composta por dois personagens principais, antagonistas: o *oprimido*, protagonista herói nesta linguagem, e o *opressor*, o vilão. A motivação está relacionada com o querer do personagem. Sua vontade. É uma preocupação deste modelo dramaturgico que os personagens expressem claramente suas vontades, suas ideologias. É um teatro didático. A

contradição do *oprimido* é o cerceamento de seus desejos e todos devem apreender isso de forma clara. O *espect-ator* deve saber claramente a ideologia de cada personagem. Caso contrário o debate se torna inviável. (BOAL, 2002; 1984)

A peça pode ser realizada em qualquer estilo que não o surrealista ou qualquer outro estilo irracional, visto que “o que se pretende é discutir razões em situações concretas” (BOAL, 1984, p. 150).

O primeiro momento da cena é chamado *contra-preparação*. E neste momento é que os personagens são apresentados: o *oprimido* e seus aliados, *opressor* e os seus. É também quando o oprimido deixa bem claro qual a sua vontade, qual sua motivação.

A *contra-preparação* evolui para a *ação dramática*. Cada atitude de cada personagem deve ter um significado, assim como cada peça do figurino ou do cenário. Atualmente é sugerido que valha de objetos simbólicos, e nunca os verdadeiros, por exemplo, se um telefone é necessário para uma cena, que não se utilize um telefone de verdade, mas um criado especialmente par este fim. Algo que simbolize o telefone.

A *ação dramática*, que continua a *contra-preparação*, é seguida de um momento crítico onde há o embate entre *oprimido* e *opressor*, o primeiro com seu desejo e o segundo querendo impedi-lo. Boal chama este momento de *crise chinesa*. A descoberta do ideograma chinês referente à palavra crise o levou a escolher este termo. Não existe um ideograma próprio; na verdade é a junção de dois outros: um referente à palavra *perigo* e outro à palavra *oportunidade*.

Por que o chamamos assim? Porque no idioma chinês não existe um ideograma para designar a palavra ‘crise’ e sim dois: o primeiro significa ‘perigo’ e o segundo ‘oportunidades’. Assim deve ser a nossa ‘crise chinesa’: o momento em que o personagem protagonista entra em uma situação de perigo e, dependendo de suas opções, abrem-se diante dele diferentes oportunidades (BOAL, 1996b, p. 93).

Esta relação que fazem os chineses em sua língua tem o espírito que Boal pensa para este momento. *Perigoso*, pois que denuncia as *situações-limites*, ao mesmo momento que *oportuno*, por apresentar o momento propício para o *ato-limite* e a criação do *inédito-viável*, se nos valermos de termos freireanos.

Depois da *crise chinesa* a cena tem seu *desenlace*, onde, inevitavelmente, o oprimido tem seu desejo impedido e o herói desta dramaturgia perde no final da cena, o que, nem é preciso dizer, é motivo de estranhamento por parte de quem está na platéia.

Aí o *coringa* do grupo intervém iniciando um debate entre os *espect-atores* sobre o que se deu durante a cena. Perguntas como:

- vocês entenderam o que se passou na cena?
- quem é o personagem *oprimido*?
- isso aqui acontece no nosso cotidiano?
- o que você faria diferente, se estivesse no lugar do oprimido?

são freqüentemente colocadas para a platéia neste momento. Cada idéia que aparece entre os *espect-atores* deve ser apresentada de forma cênica, ou seja, os *espect-atores* devem subir ao palco para substituírem o personagem do *oprimido*, vestir seu figurino (ou parte dele), escolher que momento da cena que em sua idéia eles poderiam fazer algo diferente dele, sempre com o objetivo de fazê-lo realizar seu desejo.

Uma das funções atribuídas ao *coringa* nesta técnica é a preparação dos *espect-atores* que estarão na platéia durante a cena preparada *a priori*. Antes de começar a cena ele realiza alguns jogos para criar um clima propício para a reflexão e para aquecer a platéia para o momento em que eles serão chamados a apresentar proposta para a superação da situação encenada. Cabe destacar que o *Teatro do Oprimido* não tem como objetivo a solução dos problemas postos, mas sim o processo de busca de alternativas; o aprendizado sobre a situação e o exercício de possíveis interferências: treinar o próprio ato de interferir. Não é resolver a situação de opressão encenada, mas permitir o exercício da reflexão e ação para superar a opressão na vida real.

Em cada intervenção o *coringa*, que tem a função de parar num momento em que julgar que a idéia se esgotou, e voltar para os outros *espect-atores* para um debate sobre a intervenção; uma reflexão sobre o agir cênico; um ensaio da *práxis*.

A empatia entre o *oprimido* e os *espect-atores* dependerá do grau de heterogeneidade das pessoas envolvidas, entre palco e platéia. Por exemplo, uma cena produzida e encenada por empregadas domésticas para empregadas domésticas tende a ser mais significativo para quem ‘espect-atua’. Vai dizer Boal

A empatia se produz com grande facilidade no momento em que qualquer personagem, em qualquer peça, com qualquer enredo ou tema, realiza uma tarefa facilmente reconhecível, de caráter doméstico, profissional, esportivo, ou qualquer outro (BOAL, 2005, p. 275).

E quem elabora o roteiro? Os próprios oprimidos. Neste exemplo citado no parágrafo anterior: um grupo de empregadas domésticas se reuni com certa freqüência, como acontece com o grupo *Marias do Brasil*, e realiza jogos teatrais e debate sua própria situação. Juntas elas elaboram uma identidade delas mesmas que seja comum a todas. Coisas relativas à origem, ao trabalho, aos patrões, etc. Destes jogos e reuniões sai um roteiro que é trabalhado baseado na dramaturgia do *Teatro-Fórum*. Elas que ensaiam, sempre com a ajuda de um *multiplicador*<sup>74</sup> e que vão para a rua encenar para todo o tipo de pessoas, especialmente outras empregadas domésticas.

Existe hoje a preocupação publicada (BOAL, 2008) em se pensar, durante o fórum, as questões que são postas, não só pela perspectiva micro, mas também levando em com o que Boal chama de Mapa da Situação (BOAL, 2008). Diz ele:

Em uma escola, um professor, exausto, diz aos seus alunos que não pode continuar trabalhando pela manhã dando aulas de Geografia, História em outra à tarde, passando em casa na hora do jantar para um beijo nos filhos e na mulher e, à noite, servindo de segurança em uma terceira escola. Mapa da Situação: colegas, professores, diretores, familiares dos alunos e dos mestres, Secretaria da Educação... quem mais? Temos que levar em conta toda a totalidade daquele universo, não apenas a briga professor-alunos: micro, porém também macrocosmos" (BOAL, 2008, p. 74).

A encenação é a possibilidade de expressão dos próprios problemas e desejos dos oprimidos. É sua inserção no mundo. Eles passam a existir. Além disso, abre-se espaço para que outros oprimidos na mesma situação possam aprender sobre tal situação, uma vez que ela se torna 'legível'. E para os que são oprimidos em outro tipo de situação se solidarize e se reconheça também como oprimido.

Ao abrir para o fórum, os *espect-atores* têm a chance de realizar suas idéias e saberem qual a força dela na admiração que os outros *espect-atores* farão.

## **ARCO-ÍRIS DO DESEJO**

Paris, setembro de 1978. Boal é chamado, depois de passar dois anos em Portugal, por Bernard Dort para ocupar uma cadeira na Sorbonne-Nouvelle, Paris III (BOAL, 2000).

<sup>74</sup> Indivíduo com mais experiência com o método, que ajuda na formação de grupos de Teatro do Oprimido.



Leciona Teatro do Oprimido numa cadeira específica. No mesmo ano fundou em Paris o *Centre du Théâtre de l'Opprimé* (CTO).

Na Europa as opressões não se manifestavam como na América Latina. Aqui, dizia Boal (2000), o policial ficava diante de suas vítimas. E na Europa, onde as condições objetivas não eram tão problemáticas como aqui?

Lá Boal começa a se preocupar com outro tipo de opressão: solidão, incomunicabilidade, vazios, angústias múltiplas. Com sua esposa, Cecília Thumim, psicanalista, abre uma oficina: *Le flic dans la tête* – o policial ficava na cabeça. Durante dois anos em que funcionou esta oficina Boal sistematizou a técnica descrita no livro *Arco-Íris do Desejo*, para trabalhar opressões introjetadas através de imagens teatralizadas e palavras. O objetivo dessas técnicas é mostrar que essas opressões da psique estão intimamente relacionadas com a própria vida social. De 1976 a 1986 que se desenvolveram as técnicas introspectivas onde se explora as maneiras de se teatralizar a subjetividade (BOAL, 1996b).

## **VOLTA AO BRASIL, EDUCAÇÃO E POLÍTICA**

No ano de 1986, a convite do então vice-governador do Rio de Janeiro Darcy Ribeiro, a família Boal chega ao Brasil. Darcy queria que se fizesse no Brasil o que Boal estava fazendo na Europa. Durante seu mandato, contratou Boal e Cecília Thumim, por seis meses para ver se era possível o projeto que já faziam na Europa: re-teatralizar o ser humano (BOAL, 1996b). Deu certo!

Junto com a professora Rosa Luiza Marquez, da Universidade de San Juan de Puerto Rico, reuniram 35 animadores culturais dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – e ministraram oficinas de todas as técnicas do arsenal do *Teatro do Oprimido* através a implantação da *Fábrica de Teatro Popular*. As apresentações das peças que foram produzidas eram realizadas dentro dos CIEPs e reuniam centenas de espectadores (BOAL, 1996b). A relação do *Teatro do Oprimido*, já devidamente batizado – e com uma densidade estética, filosófica e metodológica –, com o Brasil, que começa na volta de Boal do exílio, é *institucionalizadamente educacional*; Boal retorna ao Brasil a convite de Darcy Ribeiro, um dos nomes mais conhecidos da Educação brasileira. Diz Bárbara Santos que

o embrião do CTO foi concebido na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, tendo sido desenvolvido dentro dos CIEPs, no contato com a comunidade escolar, através de espetáculos de Teatro-Fórum sobre casamento precoce, opressão da mulher, discriminação social e racismo, entre outros. Antes que a nova estratégia pedagógica ganhasse solidez, o governo do estado mudou e, com ele, a política de educação (SANTOS, 2007, p. 13).

Darcy Ribeiro perde as eleições e o governador eleito não se interessa pelo projeto. Em 1989 um pequeno grupo remanescente da experiência nos CIEPs procura o Boal para fundar o CTO-Rio. Encontros informais para que se fossem trabalhados as técnicas do Teatro do Oprimido, mais a possibilidade de pequenos contratos externos (BOAL, 1996b). “O CTO foi estruturado como uma organização sócio-cultural, graças à iniciativa de um grupo de educadores e de artistas conscientes de sua função pedagógica” (SANTOS, 2007, p. 13).

Um dos primeiros parceiros foi com Sindicato dos Profissionais do Ensino – SEPE (SANTOS, 2007, p. 13). Fizeram oficinas de teatro e montagem de espetáculos de *Teatro-Fórum* sobre dificuldades enfrentadas por esse tipo de profissional, chegando a participar do *Sétimo Festival Internacional de Teatro do Oprimido*, realizado no Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB – nos idos de 1993. As peças eram produzidas sobre temas relacionados ao ambiente profissional e familiar daqueles. Bárbara Santos, professora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, integrava o grupo de *Teatro do Oprimido* chamado *Virando a Mesa*, formado por professoras, diretoras de escolas municipais e integrantes do Distrito Educacional (DEC) da Ilha do Governador. Neste grupo os integrantes através de espetáculo de *Teatro-Fórum* discutiam questões relacionadas ao fracasso escolar, como por que os alunos bem sucedidos na escola de samba do bairro eram considerados um fracasso na escola ‘oficial’.

Em outubro de 2004, o Governo Federal, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO, lança a segunda geração do Programa Escola Aberta (HENRIQUES, 2007). A proposta de tal programa é a abertura de escolas públicas situadas em área de vulnerabilidade socioeconômica e oferecimento de atividades de lazer, esportes e formação inicial para o trabalho (HADDAD, 2007). Estabeleceu parcerias em âmbito nacional e regional. Desenvolveu, junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro parceria com o CTO-Rio, com o objetivo de se criar multiplicadores do *Teatro do Oprimido* entre os

oficineiros do programa. Segundo o próprio Secretário do SECAD (entre 2004 e 2007) Ricardo Henriques (2007),

o Teatro do Oprimido ajuda [ajudou] o Escola Aberta a impactar diretamente a realidade escolar, fortalecendo a relação Escola-Comunidade e ampliando as oportunidades de acesso a espaços de promoção e transformação da cidadania (HENRIQUES, 2007, p. 12).

A meta inicial do CTO-Rio era se valer da metodologia do *Teatro do Oprimido* para a promoção do diálogo entre os atores da escola e da comunidade (SARAPECK, 2007).

É neste momento começa o trabalho que fundamenta a próxima pesquisa de Boal com o CTO-Rio, conhecida como *Estética do Oprimido*, onde se trabalha com os oprimidos a capacidade de transformar a realidade se valendo da palavra, da imagem e do som. Da palavra, provocando a descoberta da vocação poética; da imagem, redesenhando e desbanalizando as imagens: ressignificando os símbolos da bandeira nacional e esculpindo o ser humano, usando lixo limpo como matéria prima; do som, criando sons e instrumentos diferentes (BOAL, 2006). Desbanalizar a palavra, a imagem e o som é maneira com a qual os oprimidos podem perceber que elas “circulam livres na sociedade - são canalizados pelas estações de rádio e TV, livros, revistas e jornais, e pela propaganda na beira da estrada” e com isso que “vivemos no mundo virtual desses três Impérios (BOAL, em texto não publicado). Ademais, é importante considerar que, “estimulando os vários sentidos, criando o que não imaginava poder criar, cada participante dos grupos populares descobriu-se mais do que supunha ser” (SANTOS, 2007, p. 15).

Em resumo: o objetivo do Programa *Teatro do Oprimido nas Escolas*, ou melhor, do *Teatro do Oprimido* na Educação lato senso, sempre foi o de criar condições para que o ser humano pudesse descobrir sua vocação de *ser mais*.

O próprio Boal que diz que

O Teatro do Oprimido, por natureza e vocação, tinha que trabalhar com a Educação, pois faz parte do desejo humano de aprender e ensinar. O Teatro do Oprimido é, também, Pedagogia (BOAL, Educação e Pedagogia, entre os Anexos).

Ao afirmar que o *Teatro do Oprimido* é de natureza *educativa* e *pedagógica*, Boal o faz tendo em mente uma definição que confere a *educação* os saberes já existentes e *pedagogia* os ainda não existentes, quando diz que

Existem, sim, conhecimentos já prontos que devem ser ensinados, tal qual, no seu estado, dentro do conceito latino de *educare*, conduzir. Por exemplo, temos que ensinar aos transeuntes a atravessar a rua dentro da faixa, e aos motoristas a parar no sinal vermelho. Mas não podemos esquecer a Pedagogia, dentro do conceito grego de *Paidagogós*: aquele que ajuda o jovem a encontrar o seu próprio caminho. A Educação traz o passado até o presente, iluminando o presente com as luzes do passado; a Pedagogia aponta o futuro, inventa luzes (BOAL, Educação e Pedagogia, entre os Anexos).

E explicando esta definição etimologicamente ele vai afirmar em outro texto que

*Educar* vem do latim *Educare*, que significa conduzir. Educar significa a transmissão de conhecimentos inquestionáveis ou inquestionados. Significa ensinar o que existe, e que é dado como certo e necessário. Pedagogia vem do grego *paidagógós*, que era o escravo que caminhava com o aluno e o ajudava a encontrar a escola e o saber. Educação significa a transmissão do saber existente; Pedagogia, a busca de novos saberes.

Essas duas palavras não podem ser dissociadas, porque não podemos aceitar um saber paralítico, imóvel, nem descobriremos jamais novos saberes sem conhecer os antigos (BOAL, Educação e Cultura, entre os Anexos).

O Teatro do Oprimido sempre se relacionou com a Educação: “O CTO nasceu na escola. Onde a Estética do Oprimido cresceu!” (SANTOS, 2007, p. 13).

## **TEATRO LEGISLATIVO**

Em 1992, ano de eleições municipais, depois de momentos de penúria, o CTO prestes a fechar, resolve dar seu último suspiro em uma grande festa: resolvem procurar o Partido dos Trabalhadores e oferecem ajuda nas eleições. Ajudas aceitas com uma condição: que apresentassem um candidato. Escolhem o próprio Boal, desacreditado por ele mesmo. Inesperadamente, e para seu desespero, Boal é eleito vereador no Rio de Janeiro. Boal eleito, CTO eleito: pela primeira vez uma companhia de teatro inteira entra no parlamento para parlamentar. O teatro político de Boal era agora político institucionalizado (BOAL, 1996b).

No primeiro de Janeiro de 1993 toma posse Boal e o CTO-Rio. A legislação proposta por Boal nesse momento é toda feita se valendo dos recursos do que eles chamaram de *Teatro Legislativo*. Neste, após uma sessão de *Teatro-Fórum*, é realizada uma sessão solene com os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembléia, objetivando a formulação de projetos de lei, a serem sugeridos pelos espectadores, com a ajuda de um bacharel em direito para melhor formatação das propostas, aos problemas apresentados no fórum (BOAL, 2005).

O CTO-Rio conseguiu com esse método, durante o mandato, a aprovação de quinze leis municipais e duas estaduais (BOAL, 2005).

## **MECANIZAÇÃO DO CORPO – ALIENAÇÃO MUSCULAR E REFLEXÃO FÍSICA**

Uma grande contribuição que Boal traz na mala do Teatro do Oprimido são os jogos e exercícios e a razão por detrás deles. Como faz desde o Arena com seus atores, preocupa-se com o corpo do *oprimido*.

Boal (1980) imagina um cenário ideal da sociedade afirmando que qualquer humano possui as potencialidades para realizar qualquer coisa que qualquer humano é ou foi capaz de fazer. Entretanto denuncia que a sociedade se protege deste ideal. Bom deixar claro que quando ele fala da sociedade ele automaticamente se corrige, dizendo que se refere às pessoas que “ocupam posições privilegiadas na sociedade” (BOAL, 1980, p. 29). A forma desta ‘sociedade’ se proteger, diz ele mais adiante no mesmo texto, “é através da consolidação do *status quo*, através da especialização” (idem). Lucidamente afirma que

a especialização, no entanto, conduz à *hipertrofia* de todos os elementos necessários ao desenvolvimento da tarefa específica que o indivíduo deve realizar (física e mentalmente), e igualmente conduz à *atrofia* de todos os elementos (físicos e mentais) desnecessários à realização dessa tarefa específica (BOAL, 1980, p. 29).

Uma reflexão passando pela minha área de origem (fisioterapia) pode contribuir para o melhor entendimento desta categoria em Boal.

## **HOMÚNCULO DE PENFIELD**

O cérebro humano possui uma área conhecida, anatomicamente, pelo nome de *giro pós-central*, no lobo parietal, localizado na região cortical, portanto no telencéfalo humano. Lá existe um espaço, que ocupa sua maior extensão, conhecida como *área somato-sensorial primária* (WILLIANS e col., 1995, pág. 994).

Essa área tem, funcionalmente, a responsabilidade de processar ao nível consciente as sensações de todos os segmentos corporais a partir de estímulos exteriores, o que a caracteriza como proprioceptivas, já que permitem que nosso corpo possa se situar no espaço.

Segundo o estudo de Penfield e Jasper feito em 1954, apontado no “Gray Anatomia”, de Willians (1995), os padrões de distribuição dos tamanhos das áreas referentes às sensações dos segmentos do corpo neste córtex, comparando-se em proporção aos tamanhos dos segmentos corporais em si, são bastante discrepantes: as áreas relativas as cabeça, sobretudo o rosto, e mãos são muito maiores do que as áreas relativas ao resto do corpo anatômico. Ou seja, a quantidade de estímulo que o cérebro processa de maneira consciente é muito maior a partir dos primeiros segmentos apontados.

Já sabemos que o cérebro recebe influência do meio externo e tem a capacidade de se adaptar a diferentes estímulos vindos dele. Como exemplo funcional desta característica de adaptação do cérebro, podemos dizer que a representação da mão no córtex de uma criança é diferente da que tem um pianista. Os estímulos a que se submete o corpo determinam as conexões cerebrais, tanto do ponto de vista motor como sensorial, ou seja, o corpo é entendido pelo cérebro e este controla o corpo graças aos estímulos do meio externo a ele.

Baseado na noção das extensões das diferentes regiões na *área somato-sensorial primária* (figura 1 - anexos), Penfield criou uma imagem que representa o corpo humano nas proporções delas, conhecida como Homúnculo de Penfield (figura 2 - anexos). Percebemos que este homúnculo tem o corpo completamente diferente do corpo humano, ou seja, o cérebro humano, ao reconhecer o corpo, cria uma imagem que, em sua bizarrice, se difere enormemente do corpo tal qual ele se apresenta anatomicamente.

No cotidiano das especializações o corpo é estimulado de maneira a permitir tais padrões de organização neural, e não para que cada um possa ter a consciência sobre suas potencialidades.

Não é estimulado em nenhuma instância da vida social, seja na vida particular, no trabalho e, principalmente, na escola. Mesmo os que pretensamente trabalham o corpo, como os atletas, bailarinos, ou atores profissionais o fazem baseados numa *lógica tecnicista*, objetivando movimentos específicos através da repetição para se aproximar de uma perfeição técnica *devidamente convencionalada*.

Em Teatro do Oprimido (2005) Boal menciona o conceito de *Alienação Muscular*. Em conversa eletrônica ele afirma que tal conceito se refere “às mecanizações corporais que são impostas ao corpo e aos movimentos físicos pela repetição ‘ritualizada’ de movimentos sempre os mesmos: o ritual do despertar, do trabalho, do lazer, (...)” (BOAL, 2007, comunicação pessoal). Considera que “a essa rotina de boa parte de nossas vidas, chamamos, no jargão do Teatro do Oprimido, rituais – rituais profanos.” (BOAL, 2003, p. 74).

A manutenção de qualquer postura corporal, ainda que correta – mesmo que o conceito de postura correta seja discutível – e a repetição de movimentos geram alterações em tecidos moles, contráteis ou não, que alteram os padrões biomecânicos de movimento dificultando a aquisição de variedades tanto posturais como de movimento. A fisioterapeuta Shirley Sahrmann (2005) afirma que

o sistema motor é capaz de se manter em ótimas condições funcionais, graças aos movimentos periódicos e à variedade em relação ao sentido dos movimentos de determinada articulação” (SAHRMANN, 2005, p. 10).

Como argumento, cita o trabalho de McGill e colaboradores que realizaram estudos biomecânicos na coluna lombar e perceberam que uma flexão mantida por 20 minutos causa alterações nos tecidos moles que requerem mais de 40 minutos para recuperação plena. Ou seja, consolidando a idéia apontada no início do parágrafo acima.

Em face de tudo isso, Boal desenvolve jogos e exercícios<sup>75</sup> que permite ao *espect-ator* o que ele chama de *reflexão física* (BOAL, 2002, p. 87). Eles são classificados de acordo com o modo como ele acredita que esses jogos funcionam durante o processo de “desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia-a-dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica” (BOAL, 2005, p. 16). Considera esses exercícios como sendo:

todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização (BOAL, 2002, p. 87).

---

<sup>75</sup> Boal (2002, p.87) diferencia exercícios de jogos. O primeiro “é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão”. O segundo trata “da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*”.

Os jogos são divididos em cinco categorias. A seguir tais categorias e uma breve explicação:

1. **Sentir o que se toca** – jogos que permitem o estímulo de contatos e movimentos estranhos a rotina diária e viabilizam o conhecimento, de quem o pratica, de diferentes possibilidades corporais;
2. **Escutar o que se ouve** – estimula a relação entre um som emitido e uma atitude corporal e a possibilidade de assumir diferentes atitudes posturais;
3. **Ativando os vários sentidos** – uma série de exercícios realizados sem a ajuda do sentido visual e outra série trabalhando a noção espacial de cada indivíduo, utilizando, inclusive, a visão;
4. **Ver tudo que se olha** – exercícios que “desenvolvem a capacidade de observação pelo dialogo visual entre duas ou mais pessoas” (BOAL, 2002, p. 172);
5. **A memória dos sentidos** – esta modalidade se propõe a ajudar o indivíduo a “relacionar a memória, a emoção e a imaginação” (BOAL, 2002, p. 228).

A idéia de Boal com estes jogos e exercícios é fazer com que cada oprimido seja capaz de aprimorar a capacidade de perceber o mundo. Tornar consciente as sensações que estimulam seu corpo. Não só através do teatro, mas de toda e qualquer manifestação artística. Esta é a pretensão do trabalho que desenvolveu nos últimos anos de sua vida e que resultou de um livro que até o momento não foi lançada em português: *A Estética do Oprimido*. Diz Boal sobre a importância deste estudo, na versão inglesa de tal livro, que

*A Estética do Oprimido* – eu quero que se torne uma parte inseparável do teatro do oprimido – é tão essencial que produz uma nova forma de compreender, ajudando o sujeito a sentir e, através dos sentidos e não apenas a inteligência, *compreender* a realidade social.

*A Estética do Oprimido* envolve mais do que a simples percepção; ela se propõe a permitir um conhecimento mais profundo e colocar diante da pessoa qualquer decisão ética a ser feita. Procura produzir estímulos emocionais e intelectuais, englobando a linguagem simbólica da palavra e a linguagem *signalética* dos sentidos<sup>76</sup> (BOAL, 2006, p. 36).

---

<sup>76</sup> *The Aesthetics of the Opressed* – wich i want to become an inseparable part of the Theatre of the Opressed – is essential, in so far as it produces a new form of understanding helping the subject to *feel* and, though the senses and not Just the intelligence, to *understand* social reality.

*The Aesthetics of the Opressed* embraces more than simple perception; it aims at enabling fuller knowledge and placing in front of the person any ethical decisions to be made. It seeks to produce emtional and intellectual stimuli, encapsulating the symbolic language of the word and the *signalétique* language of the senses (BOAL, 2006, p.36).



Boal (2005) se preocupa com o fato de que a palavra, que ele considera a maior invenção humana, provoca a atrofia das formas de percepção; obliteração dos sentidos. Sua preocupação com o resgate da capacidade artística humana tem a ver com a crença na arte como a busca de verdades através dos nossos sentidos, do nosso aparelho sensorial.

## **A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO**

Boal, como visto neste capítulo, que agora se aproxima de seu fim, sempre teve em vista um teatro que fosse transformador da realidade social. Desde o Arena, quando criou a primeira técnica do que veio a chamar de *Teatro do Oprimido*, assim chamado em referência direta à *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, como ele nos diz em sua biografia (2000), que ele luta para que o teatro seja entendido como a característica que confere humanidade ao humano.

Ao longo de todos esses anos, desde a criação do *Teatro-Jornal*, ainda em São Paulo, ainda no Arena, em 1971, ele foi descobrindo as outras técnicas, que foram se incorporando, sem que fosse nenhuma delas esquecida pelo caminho: *Teatro Invisível*, na Argentina, em seu exílio, *Teatro-Fórum* e *Teatro Imagem* no Peru, o *Arco-Íris do Desejo*, na Europa, o *Teatro-Legislativo*, durante seu mandato de vereador no Rio de Janeiro. Todas elas são cimentadas pela mesma proposta: a libertação dos oprimidos.

Como ele mesmo diz

A enorme diversidade de Técnicas e de suas aplicações possíveis – na luta social e política, na psicoterapia, da pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro – não se afastaram, nunca, um milímetro sequer, de sua proposta inicial, que é o apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos (BOAL, 2005, p. 15).

Tais técnicas mantêm uma relação estreita entre si, representadas na figura da *Árvore do Teatro do Oprimido* (figura 3 entre os anexos). Todas germinam e se nutrem do solo fértil, como diz (2005) da Ética e da Política, da História e da Filosofia, na Solidariedade. O projeto da Estética do Oprimido busca desenvolver / devolver aqueles que o praticam, sua capacidade de perceber o mundo através de todas as manifestações artísticas, através do domínio da Palavra, do Som e da Imagem. A Ética e a Estética do Oprimido, que é a seiva que

---

nutre a árvore, “viajam pelas veias axiais da Palavra, da Imagem e do Som, principais raízes” (BOAL, 2008a, p. 73).

O tronco da árvore é da onde surgem os jogos e exercícios. Eles apresentam duas características essenciais: (1) possuem regras, o que os assemelha a vida em sociedade, ao mesmo tempo em que são regras flexíveis, uma vez que a relação ética se constrói, e não é dada; (2) servem ao propósito de trabalhar, como já dito, a desmecanização do corpo e da mente, “alienados às tarefas repetitivas do dia-a-dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica” (BOAL, 2005, p. 16). Faz parte do tronco da árvore o *Teatro-Fórum*.

As cinco copas: *Teatro-Jornal*, *Arco-Íris do Desejo*, *Teatro Invisível*, *Teatro Legislativo* e as *Ações Diretas*, ou *Concretas*, esta da preocupação com o extravasamento das questões e ações discutidas cenicamente para a realidade cotidiana do oprimido.

Os frutos são espalhados pelos polinizadores: os multiplicadores que levam o *Teatro do Oprimido* para todos os cantos, contribuindo para a continuidade da obra de Boal.

O CTO-Rio, Centro do Teatro do Oprimido, é o lugar donde se guardam enormes quantidades de mudas dessa árvore.

*Teatro do Oprimido*, em suma, é a ficção que interpenetra na realidade e a realidade que o faz na ficção. É considerar que

um poeta se faz poetando, um escritor escrevendo, um professor ensinando, um compositor compondo, um professor ensinando, um Curinga curingando – um cidadão se faz agindo, política e responsavelmente (BOAL, 2008a, p. 75).

Augusto Boal, amigo e mestre, deixa-nos tristes e saudosos, porém gratos pela sua obra, no dia 2 de maio de 2009, dia exato do aniversário de doze anos do falecimento do outro mestre: Paulo Freire.

## DO CAPÍTULO 3: A PEDAGOGIA E O TEATRO DO OPRIMIDO

Neste capítulo que agora se inicia faremos uma aproximação das idéias de Paulo Freire com as de Augusto Boal para tentar entender onde um se encontra no outro. Como base, tomarei: a leitura dos primeiros capítulos deste trabalho – feitos a partir das vastas obras dos dois supracitados; uma tese de Doutorado de Tânia Baraúna Teixeira (2007), defendida pela *Universidad Autonoma de Barcelona*, cuja proposta é uma aproximação semelhante; um texto escrito pelo professor Moacir Gadotti para a *Primeira Conferência Internacional de Teatro do Oprimido*, realizado no Rio de Janeiro em julho deste ano. Para começo de exposição, faço uma aproximação do curso das idéias pedagógicas com as idéias estético-teatrais, baseado no que foi levantado no segundo capítulo, com base na proposta dos paradigmas filosófico-educacionais do filósofo brasileiro Paulo Ghiraldelli (2000).

O autor faz uma divisão da história da educação norteada por quatro grandes paradigmas, considerados, por ele mesmo (GHIRALDELLI, 2000) as quatro grandes revoluções educacionais.

Ghiraldelli (2000) propõe que estamos passando pela quarta revolução na postura pedagógica: o que ele chama de *postura pedagógica pós-moderna*, ou a *postura pedagógica pós-narrative turn* (GHIRALDELLI, 2000, pág. 10), explicando que ela está ligada a um “novo tipo de relacionamento das pessoas com os grandes sistemas filosóficos e com um novo modo de pensar a relação entre mundo-linguagem-verdade” (GHIRALDELLI, 2000, p. 11). Não cabe a discussão desta ‘quarta revolução’ nesta pesquisa, ou seja, cabe ressaltar que utilizaremos apenas os três primeiros paradigmas.

### PARADIGMAS FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS

Para dar conta de fazer uma aproximação entre a *Pedagogia do Oprimido* e o *Teatro do Oprimido* começo por explicar a proposta descrita por Ghiraldelli (2000) para um estudo da Filosofia da Educação. A razão pela qual eu opto pela reflexão a partir desse pensamento é por causa da semelhança com os paradigmas teatrais apontados por Augusto Boal em seu trabalho *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (2005).

Ghiraldelli (2000) afirma que no ocidente, no período entre meados do século XIX e século XX, até os anos sessenta, tivemos três revoluções na teoria educacional: “três diferentes teorias educacionais que são bastante características do projeto moderno em filosofia da educação”.

### **PEDAGOGIA DE HERBART / TEATRO DE ARISTÓTELES**

O primeiro paradigma tradicional, associada às contribuições de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e ao peso que este pensador dedicava ao método, acreditando que bastava ao professor se apropriar de um método que se garantiria a produção de “pessoas capazes de dominar e reproduzir um determinado saber – um saber intelectual e principalmente moral” (GHIRALDELLI, 2000, p. 25).

Segundo este autor Herbart foi o pensador em educação que centralizou a atenção do processo educativo no aparato intelectual, na figura do cérebro. As percepções e os conceitos eram guiados pela razão. Antes dos pensadores a quem a atualidade atribui o estudo da psicologia da aprendizagem, Herbart investigou muito para deduzir mecanismos e momentos da atividade psíquica (MANACORDA, 1989, p. 322). Com isso, segundo Ghiraldelli (2000), Herbart cria um complicado sistema teórico para explicar o funcionamento do aparato psíquico. Defendeu que o “intelecto era o carro-chefe dos interesses e motivações no processo de aprendizagem e do conhecimento”.

Gadotti (2005) atribui a Herbart, à luz do estudo do educador brasileiro Lourenço Filho, a proposta de “um ensino que, através de situações sucessivas e bem reguladas pelo mestre, fortalece a inteligência e, pelo cultivo dela, forma a vontade e o caráter” (GADOTTI, 2005, p. 99). Apresenta um texto do trabalho de Luzuriaga intitulado *Antologia de Herbart*, onde é destacada a importância dedicada à preocupação com a “clareza, associação, sistema, método” (LUZURIAGA, 1946, *apud* GADOTTI, 2005). Neste mesmo texto Luzuriaga destaca uma característica deste tipo de pedagogia no que se refere à sistematização, apontando um traço de linearidade na proposta de Herbart, quando diz que

Em um estudo mais detido vê-se que estas formas de ensino<sup>77</sup> não devem excluir-se mutuamente, e sim seguir-se umas às outras em cada círculo de objetos de

---

<sup>77</sup> São citadas como ‘formas de ensino’ em momento anterior do texto: análise minuciosa do pequeno e do mínimo, com repetição dos alunos; conversação para a concessão aos discípulos de mais liberdade de expressão; e a reflexão ordenada.

ensino maior ou menor, na ordem indicada. Porque: em primeiro lugar o principiante só pode avançar lentamente; os passos menores são para ele os mais seguros; há de deter-se em cada ponto o necessário para compreender justamente o particular, e durante essa parada deve dirigir, inteiramente, a este destaque seus pensamentos. Por isso no começo a arte de ensinar depende, sobretudo, de que o mestre saiba decompor o objeto em suas partes menores, para não dar saltos inconscientemente (LUZURIAGA, 1946, apud GADOTTI, 2005, p. 100).

Outro vestígio de linearidade se encontra na afirmação de Ghiraldelli sobre os três passos da Teoria Educacional de Herbart, quando ele diz que

Os três passos de Herbart, em geral, mas não obrigatoriamente, apresentam a idéia de que o assunto a ser ensinado tem uma forma lógica e/ou histórica, e que o professor deve respeitá-la em benefício do próprio aprendizado do aluno (GHIRALDELLI, 2000, p. 24).

Cambi (1999) afirma, ainda, que a pedagogia de Herbart é “uma ciência filosófica que tem como objeto e fim ‘o governo das crianças’” (CAMBI, 1999, p. 432). Neste tipo de pedagogia o professor é figura central do processo de ensino. A ele é confiado o bom funcionamento da escola, e, por isso, ele deve ser “culto e didaticamente preparado, capaz de desenvolver um trabalho escolar gradual e orgânico, de dirigir-se aos rapazes com ‘clareza e precisão’” (CAMBI, 1999, p. 435).

Ghiraldelli (2000) apresenta uma característica que também corrobora para a crença no professor como figura central. Ele comenta que os passos, já acima referidos, permitiam que a teoria educacional por ele proposta, uma vez na mão do mestre, pudesse produzir pessoas capazes de dominar e reproduzir um dado saber, intelectual ou moral.

Daí se conclui que neste modelo pedagógico é oferecido ao educando um produto pronto, acabado; a pergunta e a resposta ambas devidamente empacotadas a serem depositadas em sua cabeça.

Da mesma maneira, na dramaturgia aristotélica os espectadores delegam poderes para que o personagem atue e pense em seu lugar. Por isso, apassivam-no. Em relação a esta dramaturgia, vai apontar Brecht (2005) que nela “os acontecimentos decorrem linearmente” (p. 31), o que é uma característica da pedagogia herbartiana.

Esta proposta pedagógica, neste sentido estrito, se assemelha à dramaturgia aristotélica: naquela o educando transfere para o professor o poder de decidir o que e como

será discutida sua própria educação. O efeito apassivador é o mesmo. Ensino e teatro bancário.

### **PEDAGOGIA DE DEWEY / TEATRO DE BRECHT**

A segunda revolução, na proposição de Ghiraldelli (2000), tem como representante a figura de John Dewey (1859-1952). Para ele, enquanto Herbart acreditava que os resultados da aprendizagem aconteciam no final do processo, como um produto acabado, Dewey vai defender que resultados ocorrem “na medida em que aprender o próprio processo é um grande resultado” (p. 25)

A ele é atribuído grande destaque no movimento pedagógico que ficou conhecido na literatura especializada como *Escola-Nova* (GADOTTI, 2005; CAMBI, 1999). Das fontes consultadas a respeito da história da educação (GADOTTI, 2005; CAMBI, 1999; MANACORDA, 1989) este terceiro não relaciona Dewey ao movimento escola-novista, mas ao que chama de “escola ativa e progressista” (MANACORDA, 1989, p. 317). Gadotti (2005) afirma que Dewey era um entusiasta da *Escola Ativa*, “que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno” (GADOTTI, 2005, p. 148).

Entretanto os três associam como característica desta proposta deweyana, a centralização do educando no processo pedagógico, assim como atribuem ao Dewey a prática do *learning by doing* que é chave deste modelo. A educação, nesta ótica, é um processo de reconstrução e reconstituição da experiência, e não um produto acabado (GADOTTI, 2005).

Cambi (1999) e Manacorda (1989) afirmam que para Dewey a escola é o instrumento mais eficaz de progresso e reforma social (MANACORDA, 1989, p. 317). Diz Cambi que

A escola, de fato, não deve apenas adequar-se às transformações ocorridas no âmbito do social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo da democracia, isto é, de capacidade por parte dos indivíduos de participar como protagonistas da vida social [...] À escola, portanto, é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade, de torná-la cada vez menos repressiva e autoritária e de desenvolver os momentos de participação e colaboração (CAMBI, 1999, p. 551).

A despeito de considerações como a de Gadotti (2005) – que atribui a aplicação da ideologia do liberalismo político-econômico na educação a Dewey, além da afirmação que a proposta deweyana era de “construção do homem novo dentro do projeto burguês de

sociedade” (GADOTTI, 2005, p. 144) –, em sentido **ultra-estrito** seu pensamento em educação se assemelha ao pensamento de Brecht no âmbito teatral. Nas duas propostas é oferecida uma provocação, para que, educandos num e espectadores noutro, pensem a resposta. Em Dewey o processo pedagógico é direcionado para a atividade do educando: é apresentado um *problema* que os faz pensar (GADOTTI, 2005). Como apontado no segundo capítulo, Brecht pretende tornar o espectador ativo ao colocá-lo diante de fatos que lhe causam estranhamento; os problemas do protagonista fazem-no pensar.

Em relação à ideologia política, é bom que fique bastante claro, os dois, segundo a bibliografia considerada para este trabalho, se posicionam em oposição. Brecht defendia o marxismo, enquanto Dewey era um liberal. Entretanto, no que tange a relação com seus interlocutores, eles se assemelham no sentido descrito.

## **PEDAGOGIA DE FREIRE / TEATRO DE BOAL**

O terceiro paradigma é atribuído à contribuição do pedagogo brasileiro Paulo Freire. A preocupação com o estabelecimento do diálogo na relação educador-educando, no sentido de dividirem a elaboração dos temas geradores, que servirão de base para o que será abordado durante o processo pedagógico (FREIRE, 2006c) e, segundo Ghiraldelli (2000), fazendo com que o educador viabilize a “vivência com as palavras e problemas comuns da comunidade de onde saíam os educandos” (p. 23), já pensando em ações políticas para resolução de problemas sociais.

## **CONSCIENTIZAÇÃO**

A proposta pedagógica de Freire, em todas as suas sutilezas e categorias, se trata de, não conscientizar o oprimido, posto que a conscientização não ocorre de fora para dentro, como uma espécie de ‘conscientização bancária’ – contradição dos sectários de esquerda –, mas criar condições para que ele a experimente. Para começar a aproximação, recorro a uma longa citação de Boal (2005), ao fazer um resumo das diferenças dos três paradigmas teatrais apontados quando da construção das bases estético-filosóficas de seu Teatro do Oprimido. Diz ele:

Para que se compreenda esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno

teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma “catarse”; no segundo, uma “conscientização”. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução (BOAL, 2005, p. 182).

Cabe, neste resumo feito por Boal, sobre estas três maneiras de pensar o processo teatral, uma problematização. A conscientização que segundo ele é promovida pela forma como Brecht pensa o teatro.

Como afirmado no primeiro capítulo deste trabalho, o processo de conscientização compreende a passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva em seu estado crítico. E o que caracteriza substancialmente o estado crítico de consciência é a própria *práxis* freireana. Isso sob a ótica da Pedagogia do Oprimido. Considerando que o Teatro do Oprimido está diretamente relacionado com a pedagogia homônima e suas categorias, e tendo em mente que *práxis*, no sentido categórico desta pedagogia pode ser definida como *a capacidade de teorizar a própria prática*, o que Brecht promove não é a conscientização. A razão disto é simples: Brecht não proporciona condições para que o espectador teorize a **própria** prática, mas a do personagem que por ele foi criado e proposto.

Neste sentido, Boal sim propõe uma estética próxima da conscientização proposta por Freire. O *Teatro-Fórum* é um ensaio para a *práxis*. É ‘*práxis cênica*’, pois que o espectador é levado a agir cenicamente e teorizar sobre esse agir. Ainda não é, como disse Boal, revolucionário em si mesmo, mas um ensaio para a revolução. Não é *práxis*, mas é seu ensaio.

Como diz Gadotti (2009) no Teatro do Oprimido, “a passividade, a alienação do espectador é questionada e superada” (p. 04). Em Brecht ela é questionada.

O estímulo do agir é uma preocupação sistematizada do teatro de Boal. Primeiro na luta pela devolução do teatro aos oprimidos, no momento em que ele oferece uma nova



forma de significá-lo, num momento histórico onde eles passam por um momento de ‘desaprendizagem artística promovida pela televisão’<sup>78</sup>. Devolução em dois momentos: (1) quando da reunião de pessoas que se reconhecem oprimidas e se identificam entre si por isso; que se incumbem da missão de explorar as situações de opressão e denunciando tais situações em forma teatral, escrevendo, produzindo, dirigindo e atuando; (2) quando da preocupação em se criar um esfera propícia para as intervenções, aquecendo a platéia de espect-atores **antes** do momento denúncia do espetáculo; **durante** este momento, escolhendo um modelo dramático que suscita o *estranhamento* e, com isso, a provocação desta platéia; e **depois**, convidando os espect-atores a intervir na cena para que possam dar vazão ao *pensar* provocado pelo *estranhamento* em forma de agir cênico; para praticar o anúncio do inédito-viável. Assim a passividade é superada.

#### DO-DISCENTES E ESPECT-ATORES

O paradigma pedagógico herbartiano tem uma preocupação central no método como sendo o meio pelo qual se chega ao produto final, que é a aprendizagem. Portanto direciona um foco especial na figura do mestre como o centro do processo. Quanto mais culto e preparado for o mestre, melhor será o aprendizado.

No paradigma teatral aristotélico, a preocupação é com a forma da ação dramática como meio para se chegar ao produto final que é a *catarse*. Ambos concentram-se num dos extremos do processo:

**EDUCADOR** ----- educando  
**ESPETÁCULO** ----- espectador

À pedagogia de Dewey se atribui a qualidade de *paidocêntrica* (GADOTTI, 2005): o educando como centro do processo pedagógico.

Brecht coloca o espectador em posição de destaque em sua proposta dramática, uma vez que sua preocupação é torná-lo ativo diante da realidade cênica. Concentram-se, esses dois, no outro extremo do processo:

<sup>78</sup> “A Terceira Guerra Mundial já começou, e já estamos perdendo essa guerra subliminar que não se manifesta nas suas formas espetaculares, com invasões e genocídios aos quais estamos assistindo na TV e pelos jornais, mas, precisamente, através desses mesmos meios de comunicação, autoritários e imperativos. Autoritários, na sua intransitividade; imperativos quando nos obrigam a acreditar na mentira” (BOAL, 2007, p.08).

educador ----- **EDUCANDO**  
 espetáculo ----- **ESPECTADOR**

Freire propõe uma educação que, por ser dialógica, não centraliza o processo nem num extremo nem noutra, mas sim na relação que é construída entre educador e educando. A pedagogia freireana promove o desmantelo da barreira que separa um do outro. Aponta que o *aprender* é uma dimensão do *ensinar*, assim como o *ensinar* é uma dimensão do *aprender*. Propõe a superação da dicotomia ensinar/aprender, ao dizer que quem ensina, aprende ao ensinar e que aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 2002). E complementa: não há *docência* sem *discência*.

Boal, em sua estética, acredita e promove o desmantelo da barreira que separa a platéia do espetáculo. Defende que nós todos somos atores, pois que agimos, e espectadores, pois que observamos. Agimos vendo-nos em ação.

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O Ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando (BOAL, 1996a, p. 27).

É a construção de uma relação entre educador e educando num, espetáculo e platéia noutra que é preocupação central nas duas propostas:

**DO-DISCENTE**  
**ESPECT-ATOR**

Como do-discência entende-se, então, uma relação educador-educando em que, ao invés da predominância de um dos participantes acontece a parceria, no sentido de troca, em todos os aspectos da relação educacional. Não há mais a postura isolada, dissociada, entre ambos, assim como nenhum dele é mais visto como centro absoluto do processo pedagógico. A conceituação de espect-ator corre na mesma esteira de pensamento.

Uma afirmação de Boal (1996a) sintetiza esta linha de raciocínio no que tange o teatro quando diz que

Em um espetáculo *stanislavskiano*, o ator sabe que é ator, mas procura ignorar conscientemente a presença dos espectadores. Em um espetáculo *brechtiano*, o ator tem perfeita consciência da presença dos espectadores, que são, por ele, transformados em verdadeiros interlocutores... embora mudos (mesmo aqui

permanece o monólogo): só em um espetáculo de *Teatro-Fórum* o espectador adquire voz e movimento, som e cor, e pode assim exprimir desejos e idéias: para isso foi inventado o *Teatro do Oprimido!* (BOAL, 1996a, p. 37).

Baseado nas características aproximadas desses paradigmas, tanto da educação quanto do teatro, é que foi feito o quadro abaixo, destacando algumas das idéias-força trabalhadas no corpo do texto.

**Quadro comparativo: Paradigmas histórico-filosóficos Pedagogia/Teatro.**

**Fonte: Elaboração própria**

<b>PEDAGOGIA</b>	<b>TEATRO</b>
<b>Herbart</b>	<b>Aristóteles/Hegel</b>
Professor é sujeito – o centro do processo pedagógico	Protagonista é o sujeito – centro do processo dramático
Pergunta e resposta empacotadas e depositadas na cabeça do educando	Pergunta e resposta empacotadas e depositadas na cabeça do espectador
Educação como produto acabado	Espectáculo teatral como produto acabado
Educando passivo – receptor	Espectador passivo - receptor
<b>Dewey</b>	<b>Brecht</b>
Educando é o centro do processo pedagógico	A preocupação com o <i>estranhamento</i> centraliza o espectador no processo
Oferece uma provocação para obter como a resposta o livre <i>pensar</i> nos educandos	Oferece uma provocação para obter como a resposta o <i>pensar</i> nos espectadores
À escola é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade	O espetáculo procura provocar no espectador uma ação transformadora da sociedade
Educando é ativo quando se trata de responder as questões postas pelo professor	Pretende tornar o espectador ativo ao provocar o estranhamento e o distanciamento
<b>Freire</b>	<b>Boal</b>
Esfacela-se a barreira entre educador e educando – <b><i>do-discência</i></b>	Esfacela-se a barreira entre platéia e espetáculo – <b><i>espect-atuação</i></b>
Educando participa tanto da pergunta quanto das possíveis respostas	Espectadores participam da produção, roteiro, atuação da dramaturgia e propõem e encenam as soluções
Educação como um processo que extravasa a escola e segue pela vida, em sua transformação – vocação humana de ser mais	Espectáculo como um processo que extravasa o teatro e segue pela vida, exigindo ações concretas em transformações da realidade
Educando ativo – educação dialógica	Espectador ativo – dramaturgia dialógica

## CATEGORIAS FREIREANAS E TEATRO-FÓRUM

Para Freire não existe educação de um para o outro ou de um para si mesmo. A educação ocorre no encontro *entre* interlocutores que se valem de uma construção do mundo que lhes servirá de mídia para que esta educação se dê.

Na execução prática do método de Freire, a maneira de representar este mundo, que Freire chama de *codificar uma situação existencial*, é por meio de imagens fotográficas (como na experiência no Peru), diapositivos ou desenhos. São imagens que servirão de pretexto para que os educandos teorizem sobre o próprio agir no mundo, no sentido do que fazem, do que sentem e das razões por detrás das situações de suas vidas.

Nesta prática os educandos são levados a pensar sobre suas próprias vidas, estabelecendo possíveis relações de causa e efeito, ou seja, objetificando-as. Com isso se torna viável a descoberta pelo educando de que sua vida possui barreiras objetivas que fazem dela o que ela está sendo; contornos que o impedem o exercício de sua vocação humana. Surge a possibilidade da descoberta, logo denúncia, das situações-limites.

No *Teatro-Fórum o mundo-mídia* é construído através de uma dramaturgia – que tem na investigação/denúncia das situações-limites a sua razão de ser – preocupada em ativar um *pensar* entre os oprimidos que se fará ação cênica. Desta forma se torna mais fácil o discernimento das situações-limites – situações de opressão – e a prática do inédito-viável, preconizada no pensamento de Freire.

Numa análise da dramaturgia do Teatro-Fórum, sob perspectiva das categorias freireanas, temos as seguintes aproximações:

*Contra-preparação* – é durante a *contra-preparação* que se revelará as motivações, desejos do personagem do oprimido, assim como do opressor. Uma vez que os oprimidos na platéia se reconhecem, cria-se um vínculo empático. Ali é possível perceber a construção do ideal do oprimido. Sua *utopia*.

*Ação dramática* – é neste momento que se vai desenhando os contornos da *situação-limite*. É quando o personagem do oprimido vai descobrindo as barreiras que inviabilizam a concretização de sua *utopia*.

*Crise chinesa* – é o clímax da situação-limite. É o mais perto que o oprimido chega do seu ideal. É o momento derradeiro, onde o principal opressor inviabiliza totalmente qualquer avanço contra o contorno desta situação opressiva. É o momento do *ato-limite*.

*Desenlace* – sempre desfavorável em relação ao personagem do oprimido, denunciando uma falha social. Gerando o estranhamento da platéia, provocando o *pensar* que se tornará ação dramática. A partir deste momento a figura do coringa, que recebe a platéia de espectadores antes do espetáculo, para um aquecimento e para apresentar o grupo e a peça, volta ao palco e convida-os a manifestar seu *pensar* em forma dramática. Para intervir no desfecho da cena. Começa-se o movimento de anúncio das possibilidades de se superar a situação de opressão. Começa-se a pesquisa exploratória do *inédito-viável*, que alargará os contornos das situações-limites.

Importante destacar que tal momento deliberativo, a discussão dos aspectos da opressão, como se dá de forma cênica, obrigatoriamente a palavra é comunicada em forma de ação. Gadotti (2009) lembra em seu texto que “a palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo, se faz ‘palavração’, diria mais tarde Paulo Freire” (p. 04). No Teatro-Fórum a discussão é toda realizada com *palavrações*.

O *Teatro-Fórum* é dividido em dois momentos: um primeiro de denúncia das estruturas desumanizantes e o segundo de anúncio das humanizantes. E, como diz Freire (2006b):

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (FREIRE, 2006b, p. 91).

O *Teatro-Fórum* é a própria dramatização da Pedagogia do Oprimido; um ensaio das ações propostas por essa pedagogia crítica e entusiasta da *práxis*, no sentido freireano no termo.

## **ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização para Freire é algo mais do que o reconhecimento das palavras: se alfabetizar é aprender a ler o mundo. Lendo e escrevendo o mundo o humano se inscreve historicamente nele.

Ao se preocupar com a discussão do conceito antropológico de cultura, Freire afirma que todo humano possui saberes. O analfabeto não é o despossuído de saberes, mas o indivíduo humano não possuidor do instrumental que propicia a leitura e a escrita.

Sabe se comunicar, conhece várias palavras que nomeiam sua realidade, e é a partir delas que o método começa a apresentar-lhe o tal instrumental.

Uma alfabetização que se vale da realidade do educando para educá-lo proporciona que este aprenda a ler lendo-a.

Nesta leitura, que por ser feita coletivamente todos podem conhecer a do outro, é tida a oportunidade de se apropriar conscientemente da realidade partilhada. Estimula discussões que contribuem para o estabelecimento de relações de causa-efeito. O educando é estimulado a perceber o mundo através do ato de ler.

Boal, como tratado no segundo capítulo, tem uma preocupação especial com a capacidade que tem o humano em perceber o ambiente. Parte do princípio de que os humanos da nossa sociedade, por causa das tarefas rotineiras do dia-a-dia, perdem a capacidade de perceber as coisas que sentem. Isto, associado ao bombardeio de estímulos que não passa pelo crivo do consciente, faz do humano um ser suscetível de se apassivar; com que cada indivíduo perca a capacidade de deliberação de seus desejos, atos e características. Ele cria o conceito de *Analfabetismo Estético*, e diz que

O Analfabetismo Estético, que assola até mesmo os alfabetizados em leitura e escritura, é perigoso instrumento de dominação: oprime a Cidadania intelectualmente imobilizada, permite e provoca a subliminal Invasão dos Cérebros através da Palavra, do Som e da Imagem! (BOAL, 2008, p. 09).

A palavra *estética* deriva do grego *αισθητική* ou *aisthesis* e significa *percepção, sensação*. Por isso Boal vai dizer que “Estética não é a Ciência do Belo como se costuma dizer, mas sim a Ciência da Comunicação Sensorial e da Sensibilidade” (BOA, em comunicação pessoal).

A preocupação de Boal com a desmecanização do corpo está relacionada com a perda na capacidade de conscientizar-se das próprias sensações. De perceber as sensações que o mundo provoca. Os jogos servem para isso. O nome escolhido para as categorias tem a ver com isso. *Ver o que se olha*, por exemplo: tornar consciente aqueles estímulos que

perturbam as organelas sensoriais visuais: “olhar é um ato biológico: os olhos abertos olham. Ver é um ato da consciência” (BOAL, 1996b, p. 25).

No próximo livro de Boal, *A Estética do Oprimido*<sup>79</sup>, ele defenderá a divisão do pensamento humano em *pensamento sensível*, que está relacionado com o que é *estético* – *aisthétós,ê,ón* perceptível pelos sentidos – e o *pensamento simbólico*, relacionado com o que é *noético* – *noétós,ê,ón* perceptível pela inteligência, constituído pelas palavras e por gestos convencionados, por representações. Ele considera que *Estética* e *Noética* sempre estiveram unidas: “Estética e Noética são formas que têm todos os seres humanos de apreenderem e de se relacionarem com o mundo”.

Enquanto que, por um lado, as palavras permitem a “especulação filosófica, a precisão arqueológica, a sistematização sociológica e as decisões políticas”, ao “tornar mais complexa e densa a Realidade sensível, acrescentando-lhe transcendência ao tempo e ao espaço”, por outro “com a introdução da Palavra, que é simbólica, as linguagens estéticas, que são sinaléticas, esmaecem e se tornam menos conscientes e consistentes”<sup>80</sup>. Boal se preocupa com o sufocamento do Pensamento Sensível pelo Pensamento Simbólico. Daí sua preocupação com a alfabetização estética.

Em suma, a alfabetização estética é aprender a perceber o mundo. Em Freire, compreendemos o mundo ao lê-lo; em Boal, ao percebê-lo.

## **OPRESSÃO, OPRIMIDOS E OPRESSORES**

Uma semelhança entre os dois pensamentos é em relação ao conceito de *oprimido*. Sobre isso diz Gadotti (2009) que

A palavra “oprimido”, utilizada por eles, remete ao momento histórico da origem de sua formação, mas é ainda muito atual. Ela os acompanhou por toda a sua vida. Mesmo que por **pedagogia do oprimido** e por **teatro do oprimido** estejamos falando de uma pedagogia e um teatro biófilo, promotor de vida, ou estejamos falando de uma pedagogia e um teatro libertador, a palavra que melhor define, ainda hoje, a obra desses grandes lutadores, é “oprimido”. Ela continua atual e insubstituível (GADOTTI, 2009, p. 1).

<sup>79</sup> Boal, momentos antes de nos deixar, terminou a versão em português de *A Estética do Oprimido*. Deve ser publicado em 2010. Algumas idéias eu coloquei, a partir de rascunhos que me foram enviados por ele. A promessa de uma grande obra, com grandes e novas contribuições para a educação. Uma obra prima é o que seus rascunhos prometem.

<sup>80</sup> BOAL, em comunicação pessoal.

Não existe uma definição clara e inequívoca de *oprimido* em ambos os autores. Para uma proposta que aposta na capacidade do humano de ser capaz de construir o próprio conhecimento, é coerente que não exista uma definição muito clara, mas sim uma possibilidade de discutir e discutir e manter-se num estado de reinvenção permanente do conceito. Uma coisa nós podemos afirmar com certeza e tranqüilidade, a partir da obra tanto de Boal quanto de Freire que é o fato de que é imprescindível uma postura pró-ativa diante da realidade, pois que o oprimido é auto-declarado *oprimido*, ou seja, não é uma condição colocada de fora para dentro; é no reconhecimento das *situações-limites* que o oprimido se percebe, se reconhece e se declara *oprimido*. Como diz Freire (2006b)

‘a aderência’ à realidade em que se encontram as grandes massas de camponeses da América Latina está a exigir que a consciência de classe oprimida passe, senão antes, pelo menos concomitante pela consciência de homem oprimido (FREIRE, 2006b, p. 90).

Julián Boal (2009), em texto escrito para a *Primeira Conferência Internacional de Teatro do Oprimido*, realizado em julho deste ano no Rio de Janeiro, nos fala de uma história contada por Sanjoy Ganguly<sup>81</sup>, sobre uma situação ocorrida na Índia, numa das oficinas que o grupo Jana Sanskriti realizava. Uma vez que perguntaram se alguma delas sofriam de violência doméstica e como resposta foi obtido: “Não sofro de violência doméstica não, meu marido só me bate quando é preciso” (BOAL, 2009, p. 02). No outro extremo, conta de uma ocasião em que, numa oficina que ministrava com seu pai na Suíça, uma mulher propôs como tema para a cena de *Teatro-Fórum* sua opressão: ela se sentia oprimida pelos mendigos que lhe pediam dinheiro.

Faz uso dessas histórias para problematizar um conceito de opressão no sentido de considerá-la como sendo *aquilo que sente cada pessoa que se diz oprimida*.

Também é complicado definir opressão como sendo *um ato de violência de um indivíduo em direção a outro*. Para problematizar esta definição, argumenta Julián Boal (2009) se valendo de ilustrações como a de um menino palestino que apedreja um soldado israelense, ou falando de seu pai, que se juntou a guerrilha contra a ditadura militar brasileira. Todo ato de opressão é um ato de violência, mas nem toda violência é um ato de opressão. “A essencialização do ato, mesmo violento, como pertencendo intrinsecamente

---

<sup>81</sup> Diretor do Jana Sanskriti, grupo teatral que envolve o maior número de pessoas praticantes do Teatro do Oprimido no mundo.



aos opressores ou aos oprimidos tende a obscurecer as razões que motivaram o ato”, diz Julián Boal (2009).

Por tudo isso é que a opressão precisa ser relativizada, porque, ainda que as causas sejam discutíveis, uma vez que uma percepção assim se define, há que se procurar e que se discutir o que está por trás dela. Essa é uma das questões mais importantes tanto na *Pedagogia do Oprimido* quanto no *Teatro do Oprimido*. O que nos leva a acreditar que a capacidade de perceber a opressão, assim como qualquer outra coisa, está atrelada ao modo como o nosso ambiente cultural nos estimula a perceber as coisas. Este modo constitui o *a priori* de cada um. A despeito disso, a flexibilização do conceito – uma vez que cada um tem suas próprias justificativas para se declarar oprimido, quando se declara – não pode se bastar. Deve ser investigada, discutida, pesquisada em relação a outros oprimidos e outras justificativas; outros *'a priori'*.

A relativização da opressão leva a uma flexibilização do conceito de oprimido. Se esta flexibilização, por um lado fragiliza um conceito tão importante, por outro abre novas possibilidades exegéticas. Abre espaço para a contínua discussão sobre o conceito que, por sua vez, leva ao debate de cada *'a priori'*, de cada justificativa.

Em toda relação de opressão existe sempre um opressor e um oprimido e, no limite, todos podemos, em diferentes momentos, nos ser oprimidos e exercer opressão sobre outros. Existe uma multiplicidade de situações de opressão. E como toda opressão se dá num contexto concreto, social e político, cada opressão precisa ser analisada dentro de seu contexto específico. É preciso conhecer as circunstâncias, em que contexto somos oprimidos ou opressores (GADOTTI, 2009,p. 02).

Este desequilíbrio que vai gerar o conflito; a tensão que promove uma atmosfera propícia para uma mudança, que seja discutida coletivamente, uma vez que todos, em alguma circunstância, oprimem e em outras são oprimidos. É importante se preocupar em ter sempre em mente que não existe o *absolutamente oprimido*, assim como o *absolutamente opressor*. Boal diz que

Opressores e oprimidos não devem ser acriticamente confundidos com anjos e demônios. Nem um nem outro existe em seu estado puro. Desde o início de meu trabalho com o Teatro do Oprimido, em várias ocasiões, eu tenho sido levado a

trabalhar com opressores no meio dos oprimidos, e também com alguns oprimidos que são, eles mesmos, opressores de outro<sup>82</sup> (BOAL, 2006, p. 103).

Que não basta a superação do opressor: é preciso que se direcione energia para a superação da própria situação de opressão. Como vai sugerir Julián Boal (2009):

Como vencer a opressão? Bem que eu gostaria de saber a resposta, a única coisa que sei é que essa luta deverá ser coletiva. Sozinhos, podemos iludir a opressão, contornar-la, negociar com ela, nunca vencer. Sozinho, um negro pode virar o presidente dos EUA sem que o racismo acabe, uma mulher virar primeira ministra na Inglaterra sem que o patriarcado acabe, um trabalhador virar presidente no Brasil sem que acabe a exploração. Vencer uma opressão não é a tarefa para um herói ou um messias, é a tarefa de coletivos, grupos, de organizações, de massas. E para essa tarefa o teatro pode ajudar muito, mas não pode fazer tudo. O ator tem que se tornar ativista, sair do palco e ir para a rua. Como dizia meu pai, o teatro-foro é um ensaio para a revolução ou transformação quer dizer que ele não é a transformação ou a revolução em si (BOAL, 2009, p. 11).

Lutar a favor do oprimido é uma maneira de lutar contra o opressor. Além de se manter numa esfera maniqueísta, é uma luta inglória, uma vez que combatemos com todas as nossas forças até a exaustão um inimigo que não existe, visto que não existe o absolutamente opressor. E, se não existe o absolutamente opressor, mas a situação de opressão é esta que temos que combater, pois que esta que faz do humano uma forma de *ser menos*, seja quando o humano ocupa o lugar do oprimido ou do opressor. “A alternativa para um futuro melhor para a humanidade não é a eliminação do inimigo, a guerra, mas a superação da contradição entre os dois [oprimidos e opressores]” (GADOTTI, 2007, p. 43). Diz Oliveira (*in* STRECK e col., 2008) que, “enquanto seres envolvidos em relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências” (p. 299). Há que se considerar que ao desumanizar o oprimido o opressor se desumaniza. O faz para *ter mais*, que é uma forma de *ser menos* (FREIRE, 2006c). Rocha e Kastrup afirmam que o Teatro do Oprimido

Nas formulações de Boal (e de outros que se afinam com suas propostas), a política por onde circula o desejo do povo é sempre macropolítica reduzida e reforçadora do binarismo opressor-oprimido. Ao mesmo tempo em que persegue a libertação, se apegam aos modelos identitários, e a solução é a tomada de poder do opressor, sua destruição para assumir os poderes que ele detém, o que mantém a lógica binária (ROCHA e KASTRUP, 2008, p. 07).

---

<sup>82</sup> “*Oppressed and oppressors should not be naively confused with angels and devils. Neither one nor the other exists in a pure state. From the beginning of my work with the Theatre of the Oppressed I have on many occasions been led to work with oppressors in the midst of the oppressed, and also with some of the oppressed who were themselves oppressing others*” (BOAL, 2006, p.103).

O Teatro do Oprimido, a exemplo da Pedagogia do Oprimido, não visa a tomada de poder do opressor, como afirma Rocha e Kastrup (2008), uma vez que este se manifesta como uma forma de *ser menos*. A proposta é a superação da contradição, na restauração do poder do oprimido, desumanizado pela desumanização do opressor. Uma vez restaurado o poder do oprimido, que é o poder de *ser mais*, se restaura o poder do opressor de *ser mais* também.

O oprimido, ao reconhecer-se como um, deve lutar pela sua libertação. E ele não se libertará, como disse o professor Moacir Gadotti (2009), sem libertar o seu opressor.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a dos ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2006c, p. 32-33)

Tanto na Pedagogia quanto no Teatro do Oprimido podemos considerar que o contrário da opressão é a emancipação. O indivíduo emancipado é o que percebeu a distorção de sua vocação humana, resultado da ordem injusta que gera a violência dos opressores, e que se empenha em conquistar sua própria autonomia através da rigorosidade com que teoriza seus próprios passos. Através de uma intencionalidade política. Através do compromisso com a transformação da realidade. A emancipação é uma conquista política viabilizada pela práxis humana; pela eterna luta a favor da humanização do humano. O primeiro passo é o reconhecimento de si mesmo como oprimido.

O que podemos concluir é que, tanto para Freire quanto para Boal, os humanos devem se reunir, munidos de diálogo para debater sobre o próprio conceito de opressão. Coletivamente devem denunciar as condições que lhe impedem de *ser mais*, o que estimulará outros humanos a perceberem também oprimidos, e anunciar os passos que já dão no que tange a criação do *inédito-viável*.

## **DIÁLOGO**

Tanto para Freire quanto para Boal o diálogo não prescinde do reconhecimento do outro, que, por sua vez, não prescinde do reconhecimento de si. É depois disso que se constrói coletivamente tanto denúncia das estruturas desumanizantes quanto anúncio da

humanizantes. Diz Boal sobre Teatro-Fórum que na profanação da cena, espect-atores destroem a peça para construir uma nova possibilidade que, lembramos, é baseada no diálogo, no debate entre oprimidos que se reconhecem oprimidos, se reconhecem como *eus* que reconhecem outros *eus*. Teixeira (2007) percebe a mesma relação, ao dizer que

Tanto Boal quanto Freire defende o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. Nesta direção, ambos dão a palavra ao povo, para falar sobre sua vida, como passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia e o engajamento na transformação do mundo. Boal dá a palavra ao espectador, através do teatro viabiliza a possibilidade de relatarem as próprias vivências, desenvolverem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Freire fornece ao educando, a autonomia da construção da palavra, para que possa interferir e transformar o mundo, pois, ao dizer a própria palavra à pessoa inicia a construir conscientemente seus próprios caminhos (Teixeira, 2007, p. 123).

Na prática, ambas as metodologias se preocupam com a instauração do diálogo entre *do-discentes* num, *espect-atores* noutra.

Na *Pedagogia do Oprimido*, os coordenadores dos círculos de cultura pesquisam a vida cotidiana dos educandos. Procuram saber onde trabalham, como trabalham, com quem trabalham. O que fazem antes do trabalho, depois. Seu tempo livre. Convívio com amigos e familiares. A partir desse saber oriundo de tal pesquisa, coordenadores elaborarão os temas geradores das aulas a serem realizadas. Toda aquela informação coletada é recortada em forma de situações existenciais e codificada em imagem. Cada imagem contém vários objetos, que, por sua vez, são representados por palavras que podem servir de pretexto para o estudo sintático, semântico e, como é preconizado pela *Pedagogia do Oprimido*, pragmático. Estudo das famílias silábicas das sílabas das palavras que representam uma situação existencial codificada da vida cotidiana dos educandos.

A primeira preocupação da alfabetização na perspectiva do oprimido, como já foi apontado neste trabalho, é a discussão do conceito antropológico de cultura. É em fazer educando perceber que cultura é o que fazem todos os seres humanos, assim como ele mesmo, e não o que produz um douto. Fazê-lo saber que aquele encontro, que propiciará a sua alfabetização, não é um encontro onde o professor trará o seu saber – ‘a cultura’ – a ser depositado em sua cabeça, mas sim o lugar onde irão dialogar sobre a vida deles. Onde um conhecerá o outro, inclusive sua ideologia política.

Depois, com a projeção da situação existencial do educando em desenho ou fotografia, o coordenador vai, junto com os educandos, distinguido, na imagem, os objetos relativos ao que eles quem criaram (como enxada, casa, poço, no exemplo do trabalho com lavradores) o que é criação da natureza (como árvore, montanha, céu, nuvem, no mesmo exemplo) para reforçar a discussão do conceito de cultura.

No momento em que discutem suas próprias situações existenciais, dirigem sua atenção para estas situações. Admiram a situação codificada, se expressam sobre ela e re-admiram tal situação, baseados na admiração ao outro educando (FREIRE, 2006c). Reconhecem-se: si mesmo, como um *eu* quem produz cultura e está no mundo, contribuindo para sua construção; reconhecem o outro, o *não-eu*, descobrindo-se fazedor do mundo junto com ele – *diálogo*. Estabelecem / denunciam coletivamente as razões que fazem de suas vidas o que elas estão sendo, o que há de bom, o que há de ruim, sempre em relação ao que eles pensam – *situações-limites*. Enxergam suas vidas, uma vez distanciada delas. Refletem sobre elas a *reflexão* que, sendo verdadeira leva à ação – *práxis*. Fazem-no tomar partido da própria vida ao mesmo tempo em que da vida do outro, uma vez que se reconhece com ele, se mobilizando coletivamente, anunciando, esperançoso, sua *utopia – política*.

Nas experiências do Teatro do Oprimido com a área educacional – que está impregnada em sua alma, como a história do CTO-Rio ratifica – ainda não se publicaram trabalhos só com professores num grupo de formação continuada. Geralmente o trabalho é feito entre vários atores que compõem o quadro de profissionais de uma escola, mais estudantes.

Neste momento cuja idéia central é a explicação de como se dá a prática do diálogo, que propomos neste momento, será ilustrando a partir de um plano hipotético, donde este trabalho é feito com professores; um esforço de abstração para tentarmos vislumbrar as reais possibilidades deste tipo de trabalho, baseados nas vivências que tivemos durante as oficinas e eventos no CTO-Rio entre 2006-2009.

Os coringas se reúnem com professores em oficinas. É feita uma apresentação de todos os participantes e de como funciona o Teatro do Oprimido a partir da descrição de sua árvore (explicada no segundo capítulo deste trabalho). Depois começam os exercícios e

jogos, baseados no livro *Jogos para Atores e Não-atores*, de Boal (2002). Sujeitos a modificação – sempre. Começa-se o trabalho de desmecanização do corpo e da mente, uma vez que estão comprometidos pelas tarefas do cotidiano. Os jogos promovem, não só o reconhecimento do próprio corpo, mas também viabilizam o relaxamento e a concentração. O aprendizado ético, como diz Boal, também está no cumprimento das regras, ou na revisão coletiva delas. Os jogos promovem o auto-conhecimento; o conhecimento do contorno de seu próprio *eu*, que é *conditio sine qua non* para o reconhecimento do outro; do *não-eu*.

O diálogo sempre foi entendido como uma relação entre duas pessoas diferentes. Boal reinventa o diálogo: para ele, o diálogo se dá entre duas pessoas diferentes na mesma pessoa (diretor/ator). Nesse diálogo, o participante conhece melhor o que já conhece e vai conhecendo o que não conhece. Conhece melhor a si mesmo e conhece melhor sua capacidade de fazer mais do que acha que pode fazer. Vendo melhor o que está fazendo, pode fazer melhor o que está fazendo ou refazer o que está fazendo. Vendo-se em ação, pode recriar o que faz, imaginar outra coisa, inventar outro mundo possível para si e para os outros (GADOTTI, 2009, p. 3-4).

Também é importante o momento onde se explicam os fundamentos do *Teatro do Oprimido*, *Estética do Oprimido* e como funciona a dramaturgia do oprimido para que se possa criar um espetáculo de *Teatro-Fórum*.

Entre a execução de um jogo ou exercício e outro, os participantes – no caso, os professores – se reúnem entre si para definir possíveis roteiros de peças-fórum. A escolha dos temas para futura codificação em dramaturgia do oprimido – *temas geradores* – é feita de uma maneira muito interessante. Primeiro os professores se reúnem em duplas para discutir as situações de opressão em que já se encontraram inseridos, ou seja, que costuma acontecer em suas vidas. Os dois deliberam sobre qual das histórias se encaixa melhor na proposta de dramaturgia de oprimido. Cada dupla, com uma das histórias eleitas, se reúne a outra dupla de igual forma, formam quartetos com duas histórias, discutem essas duas histórias, definem uma, e por aí vai até que se chegue a uma história para ser discutida e encenada. Através de técnicas de Teatro-Imagem o grupo de professores vai dialogando sobre a situação de opressão que agora é de todos. É a base inicial para a construção do mundo que mediará o diálogo. O que se espera deste tipo de procura da cena é que, uma vez tendo passado por tantas deliberações, a história tenha ligação com todo o grupo, mesmo antes da cena pronta.

Sempre entre jogos e exercícios, os professores se reúnem para pensar a dramaturgia. Têm jogos que já são, em si mesmo, preparação do espetáculo fórum. Ao final desta etapa do processo o grupo tem uma cena de Teatro-Fórum, devidamente estruturada de acordo com o modelo descrito anteriormente.

Grupos diferentes de professores que passaram por este mesmo processo se reúnem para apresentarem um para o outro suas peças. Todos reunidos discutem na prática cênica, propondo ações concretas, na busca da superação das situações de opressão encenadas.

Saindo do plano hipotético e voltando ao trabalho, por assim dizer – também hipotético, como nossa provisória ciência, graças à vocação poética do humano – Gadotti afirma, sobre diálogo, que este é “hoje um **imperativo histórico e existencial**” (GADOTTI, 2007, p. 43). E adiciona “a alternativa ao diálogo é o terrorismo, a espetacularização da violência, é a globalização da crueldade, a guerra, o simulacro” (*idem*).

### **OUTRAS APROXIMAÇÕES**

Em seu texto que aproxima Freire e Boal, Gadotti (2009) sintetiza os pontos em comum entre esses dois pensadores em cinco pontos, considerados por ele como lições deixadas a partir de suas contribuições grandiosas. São eles:

1. uma profunda crença na capacidade humana, portanto, a recusa ao pensamento fatalista (ao pensamento único) e a crença no sonho e na utopia;
2. o reconhecimento da legitimidade do saber popular numa época de extremado elitismo;
3. a crença de que é possível, pelo diálogo crítico (não ingênuo), superar os conflitos humanos;
4. a politicidade como caráter inerente a tudo o que é humano; eles não abrem mão de um projeto de sociedade;
5. a educação e o teatro como pesquisa-ação (participante, mediada pelo diálogo), comprometida com a cidadania, com o ser humano sujeito (GADOTTI, 2009, p. 06).

O pensamento de Boal se encontra com o de Freire ao contrapor o olhar fatalista sobre o mundo à utopia, no sentido de recusar a idéia de um futuro inexorável para acreditar que a concretização do sonho é possível. A utopia é o desenho do sonho. A estratégia imaginada para a superação das situações-limites. É fazer *hoje* o que hoje é possível, para *amanhã* fazer o que hoje não é possível.

Naturalmente quem não está apto a se incomodar com as coisas como elas estão não tem interesse em que elas mudem. Refere-se a isso a idéia de que tanto o teatro como a educação são políticas.

O pensamento de Freire e Boal se fundamentam na crítica a uma visão de mundo que parte de uma camada da população que não consegue perceber a necessidade de humanizar-se. Numa democracia todos podem manifestar sua própria visão do mundo, mas não impô-la, como acontece numa relação bancária. Por isso é legítimo que o saber da elite seja contraposto ao saber popular, no sentido que esses autores consideram os termos. Mas o elitismo, que é uma forma de distorcer todos os saberes, ao subjugar o saber popular, este sim precisa ser combatido.

Ser cidadão, para estes pensadores não é se adaptar aos modelos societários baseados na visão de mundo daqueles que não perceber a vocação e a necessidade de mudança. Ser cidadão é transformar o mundo. A educação e a estética do oprimido foram pensados para que este *seja mais*: mais crítico, mais questionador, mais atuante, mais transformador da realidade.

Gadotti (2009), ao estabelecer os pontos de ligações entre Pedagogia e Teatro do Oprimido, cria um quadro comparativo, colocado entre os anexos deste trabalho.

Teixeira (2007) identifica alguns pontos em comum que as duas filosofias conservam entre si. No quinto capítulo de sua tese estabelece essas ligações, resumidas em trecho que transcrevemos a seguir:

- Freire e Boal propõem uma pedagogia, associando ao ensino as experiências vividas, ao trabalho, a pedagogia e a política através o uso dos seus métodos.
- Ambos os autores dão ênfase nas condições de uma prática educativa. Defendem a idéia de que educar é conhecer, é ler, e interpretar o mundo, para poder transformá-lo.
- Seus pensamentos estão intensamente *norteados por um projeto político-pedagógico* cujo conteúdo é a libertação do opressor.
- Defende a *educação como ato dialógico*, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. Reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário e estabelece na *dimensão dialógica*.
- A noção de *ciência aberta à necessidades populares*, ligada, portanto, ao trabalho, ao emprego, à pobreza, à fome, à doença etc. Seus métodos, não partem de categorias abstratas, mas desses necessidades das pessoas, capturadas nas suas próprias expressões e analisadas por ambos, educador/educando, participante/coringa.



- O *planejamento comunitário, participativo*, a gestão democrática, defendidas por Freire, afirmando que não nascemos democratas: tornamo-nos democratas. Por isso precisamos de uma *educação para e pela democracia*. Assim como Boal que defende no *Teatro-Fórum*, e no *Teatro Legislativo* uma técnica baseada em fatos reais, no qual personagens *oprimidos* e *opressores* assumam o conflito de forma clara e objetiva, na defesa de seus interesses, num exercício de democracia.
- O reconhecimento de Freire e Boal fora do campo da pedagogia, da educação, demonstram que seu pensamento é também *transdisciplinar* e *transversal*. A educação e o teatro são essencialmente umas ciências transversais. Na sociedade do conhecimento de hoje isso é muito mais verdadeiro já que o "*espaço escolar*" e o "*espaço teatral*" são muito maiores do que a escola e o teatro. Freire e Boal insistem na *conectividade*, na gestão coletiva do conhecimento social (TEIXEIRA, 2007, p. 121-122).

É através do reconhecimento do saber de experiência feito que, tanto Freire quanto Boal, conseguem, em suas propostas, promover um momento pedagógico onde educandos ou espectadores se posicionam ativamente no processo educacional. Ao considerar este saber ele está permitindo que educando perceba-se como alguém que sabe e, com isso, se sente livre para expressar-se no mundo, sobre o seu próprio.

Teixeira (2007) coloca no terceiro ponto citado que o conteúdo do projeto político-pedagógica dos pensamentos dos dois referidos é a "libertação do opressor". Ficou a dúvida se era um erro de digitação ou, de fato, era isso que ela quis dizer, porque o tal projeto, de fato, visa à libertação do opressor sim. Uma vez que para libertar o oprimido é necessária a superação da opressão, o que restaurará a humanidade em ambos. Ou seja, as situações-limites dos oprimidos são viabilizadas pelas do opressor, que existem na necessidade de *ter mais*, que, como Freire nos ensinou, é uma forma de ser menos.

Ao partir da experiência de saber feito, pedagogia e teatro do oprimido garantem que a educação não parta de categorias abstratas, mas de situações das vidas dos discentes e espectadores.

Teixeira (2007) também elabora quadro dois quadros comparativos que são elucidativos, ambos anexados neste trabalho, com o objetivo tanto de complementar sua proposta (a deste trabalho), como de ratificar o que nele foi levantado.

O nome já anuncia uma proximidade quase sobreposta: *Pedagogia do Oprimido*, de Freire; *Teatro do Oprimido*, de Boal. Ambas são propostas educativas e pedagógicas, no sentido boaliano dos termos. Ambas visam à conscientização do oprimido e, com ela, na transformação da sociedade. Na restauração da vocação de *ser mais*, que confere a grande

diferença entre os humanos e as outras formas animais de vida. Ou seja, uma prática política, que visa à cidadania democrática. Propõem *educação* e *teatro* tão grandiosos que extravasam o espaço físico escolar ou teatral. Procuram redefinir conceitos como democracia, autonomia, emancipação, libertação, diálogo que, como denunciam, estão sendo, nesta atualidade onde vigora uma política neoliberal, perversamente mal definidos e congelados.

Boal traz para o corpo a idéia que Freire começou na palavra. Reforça o anúncio freireano: a alfabetização não é para as palavras, é para o mundo. E prolonga: a alfabetização deve ser para o intelecto, trabalhando sobre o pensamento simbólico, mas também, e principalmente, para o corpo, trabalhando o pensamento sensível.

*O Teatro do Oprimido* nasce filho da *Pedagogia de Oprimido*. Um filho que ratifica e prolonga a vida da mãe. Ambos estão no mundo, com o mundo e para o mundo, a favor de seus esfarrapados.

## DA INCONCLUSÃO...

Neste momento das últimas considerações, dou-me o direito de romper com os ditames das regras de escrita acadêmica que tanto esforço fiz para acatar nessas linhas anteriormente escritas, para livremente convidar o leitor a passar por algumas reflexões que ganharam muito volume no decorrer desta pesquisa. Começo citando um poeta: outro autor que aproxima os pensamentos de Freire e Boal vai dizer que

No negócio de hospedar o opressor, Paulo Freire diz mais ou menos o seguinte: que a gente tanto convivia com o opressor, que tanto tá do lado do opressor, tanto vê o opressor ... no dia que nos é dada a chance de agir diante da história como protagonista, como ator, a gente age igualzinho o opressor. A gente faz igualzinho ao opressor! (Tom Zé, no disco *No Jardim da Política*)

Tom Zé<sup>83</sup>, com extrema lucidez, comenta o conceito de hospedagem do opressor de tal forma que me leva a querer partilhar uma preocupação minha, quando penso no Teatro do Oprimido. Para explicar recorro à lembrança de uma cena apresentada na Primeira Conferência do Teatro do Oprimido, numa sessão de Teatro Legislativo. Trata-se de um episódio sobre racismo dentro de um ônibus, e parto da idéia de que a história tenha sido exatamente a seguinte: o motorista impedia a entrada de um estudante negro e, segundo os narradores da história, o motivo era racismo. Nenhum passageiro se manifestou contra aquele ato de violência, e esse é um problema capital.

Como solução, que, como toda sessão de Teatro Legislativo, é apresentada e votada em projeto de lei para ser encaminhada para estâncias parlamentares, decidiu-se que deveria haver uma lei que obrigasse o uso de câmeras de segurança dentro de todos os ônibus que trafegam pela cidade. Essa opção não apenas abre para a discussão sobre a vigilância, sociedade de controle e coisa que o valha, mas coloca em segundo plano a preocupação com a passividade das pessoas que vivenciam situações como esta sem indignarem-se. A colocação da câmera tem uma função analgésica. E a função analgésica é uma faca de dois gumes: por um lado a dor é interrompida por algum tempo, que pode variar de minutos a anos. Por outro combater a dor é como dar um tiro do alarme de um prédio no meio de um incêndio.

---

<sup>83</sup> Antônio José Santana Martins, músico brasileiro (1936 –).

Não quero abrir a discussão dessa história, mas penso que a cultura do *remediar a dor* para combatê-la está na contra-mão da necessidade que temos de encarar de maneira complexa tudo o que olhamos no mundo. Para elucidar o que apresento é necessário considerar que a dor está relacionada com uma série de eventos que precisam ser investigados. Não se trata de um problema a ser combatido, mas de um fenômeno que precisa ser compreendido em toda sua complexidade.

É preciso considerar que a dor é o grito do corpo. É quando ele avisa que é preciso rever o modo como ele está sendo tratado. A *cultura do remédio* é a *cultura do tapa buraco*. Aquela que mantém tudo do jeito que sempre esteve, menos a dor. A analgesia está diretamente relacionada com o *status quo corporal*. É reacionarismo aplicado ao corpo. É opressor do corpo. Há que se considerar as *situações-limites do corpo*.

Apesar de ser um pensamento reacionário, ele foi deliberado por oprimidos. Eles que decidiram, através do voto, pela implantação das câmeras de segurança.

O que garantirá que a alternativa dos oprimidos no Teatro-Fórum seja de *superação da opressão* e não de *tomada de poder do opressor*, como acreditam Rocha e Kastrup (2008)?

Não encontrei durante esta pesquisa nenhum relato de preocupação direta com essa questão. Entretanto é uma preocupação, e falo disso no segundo capítulo, que não se busque *respostas* durante as intervenções, mas que se pratique a *ação de agir*. Será na *admiração* que os outros farão das alternativas que o espect-ator que interveio perceberá as limitações de sua proposta. A *prática do agir* traz consigo, no contexto do Teatro-Fórum, a *prática do teorizar tal agir*.

É lindo porque é a própria práxis sendo ensaiada. E o sucesso desta prática, assim como do método de alfabetização freireano, só é garantido quando os educandos (*do-discentes* e *espect-atores*) construírem uma relação verdadeiramente dialogal. Quando todos tiverem espaço para se expressar. Quando todos tiverem trabalhado a capacidade de perceber as coisas que sentem.

Escuto com certa freqüência histórias sobre professores que, a despeito de se considerarem progressistas, críticos e emancipadores, conservam uma atitude perante os

educandos que mais se aproxima do ensino tradicional. Professores que não se dão conta que repetem os mesmos padrões de comportamento de seus antigos professores tradicionais. Mudou o discurso, mas não a atitude. Continua conservando a mesma relação hierárquica. Autoritária. Bancária.

A idéia de se valer das ferramentas do Teatro do Oprimido tem a ver com isso: treinar a capacidade de refletir sobre a própria prática. Na criação de uma identidade a ser encenada nas diversas situações que acontece em relação ao professor – seja com direção escolar, com educandos, com equipe de inspetores, ou da limpeza, pais ou outro encontro possível. No distanciamento para que tais situações se tornem legíveis. Não de palavras ocas, mas de representações que vão além da palavra. O teatro vai além da palavra. A palavra é uma invenção maravilhosa, mas há que se considerarem suas limitações, suas debilidades. O teatro se vale das palavras, assim como das imagens que o corpo é capaz de gerar para se comunicar com outro corpo.

Larrosa comentando Nietzsche, aplicando-o na educação, vai dizer que o mundo é uma fábula. Tomo a liberdade de citá-lo:

O mundo é duplamente infinito, visto que à sua infinitude material acrescenta-se a infinitude de interpretações das quais é suscetível; e o homem é capaz de se ver a si próprio somente quando os artistas o ensinam a olhar-se a distância e de longe, quando põem-no diante de si mesmo em uma superfície legível, em um texto que tem de aprender a ler, a interpretar. Nem o mundo nem o homem são suscetíveis de uma exegese definitiva, não podem ser lidos de uma só vez por todas; seu sentido é inesgotável, seu mistério infinito. E talvez esse infinito se possa chamar interpretação, leitura (LARROSA, 2005, p. 28).

Ao preocupar-se em dizer que as intervenções não visam uma resposta definitiva, Boal tinha algo parecido em mente. A mentalidade do opressor não é expurgada de uma vez por todas. A superação da contradição, que acontece em cada indivíduo e em tempos diferentes, é como uma obra como um Bernini: numa pedra de mármore completamente disforme, um gênio olha para a utopia. Com a repetição de movimentos das ferramentas que continuam suas mãos ele tira um pouco ali, outro ali, mais um acolá. Namora a pedra. Muito! Cada bloco que cai é um passo mais próximo da imagem que tem na cabeça. Cada bloco que cai é mais uma idéia para tal imagem. O escultor e a pedra se amam. Dialogam entre si coisas que só eles compreendem. Ao cabo de alguns meses o êxtase está na pedra, que agora não é mais pedra nem utopia: é a idéia acontecida.

Boal previu. Cada exercício, cada jogo, cada ensaio, cada cena. O professor vai se esculpindo. Ao olhar-se em cena se vê a pedra disforme, e nela a utopia. Inacabamento.

Ao ter a oportunidade de *acontecer*, nas suas relações com educandos ou diretores,... sem estar *acontecendo* realmente; ao ter a possibilidade de reproduzir seus problemas entre pessoas que também sentem os mesmos problemas, ao deliberar possíveis estratégias, não no calor da tensão que o momento *a vera* proporciona, mas no calor dos braços daqueles que se solidarizam por estarem na mesma condição. É nesse momento que a utopia passa a fazer sentido.

Não é difícil mesmo perceber as semelhanças entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

A Pedagogia do Oprimido é, mais do que um método, uma maneira de olhar para o processo pedagógico. Não o processo que acontece dentro das escolas, no sentido institucionalizado, burocratizado do termo, mas na escola da vida, pensando as relações humanas. Pensando no diálogo, conceito que Freire não se cansou de trabalhar durante sua obra, que se misturou com sua vida. No diálogo, que não será estabelecido sem que o interlocutor não seja reconhecido como um *eu*; como um *sujeito ativo*, com suas próprias visões de mundo, suas verdades, suas belezas, suas idiosincrasias. No diálogo que, por não prescindir do reconhecimento da alteridade, não prescinde do reconhecimento de si mesmo como um *eu*, como um sujeito, também ativo nas suas escolhas, no mundo e com o mundo.

Alfabetizar-se, assim como educar-se, é aprender a ler o mundo e se inscrever nele. Tomar partido da história. De sua própria história. É se investigar e se reinventar a todo instante. É respeitar a transformação e o ato transformador: a transformação quando do tempo, soma de todas as voltas que damos em torno do sol; o ato transformador quando da intencionalidade, característica mais humana dos humanos.

Com Freire aprendemos que toda a educação deve permitir ao educando que se expresse sobre sua própria vida coletivamente. Se distancie e se aproxime: a educação freireana pulsa ritmicamente, como bate o coração, ou se distende os pulmões, ou pulsa o crânio com seu material interno, na produção do líquido cefalorraquidiano.

Com Freire aprendemos a nos posicionar diante da vida, com autonomia, sendo sujeito dos próprios atos, reclamadores de nossos direitos, e com ética, respeitando a autonomia dos outros sujeitos.

Com Boal aprendemos a função social da arte. Passou a vida lutando contra a idéia de que arte só serve para contemplação despropositada. Denunciou a arte que é usada para mecanizar a mentalidade do humano, fazendo dele uma forma de *ser menos*. Uma denúncia tão perigosa para os mantenedores do *status quo* que, a despeito de ser um franzino dramaturgo, foi interpelado por uma brutal, burocrática e kafkiana máquina de extrair qualquer fala de alguém por intermédio da tortura covarde. Tão profunda denúncia que foi expulso de sua terra.

Passou a vida denunciando a prática do Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles, dizendo que ele não acabou com a Grécia clássica, mas perdura mais forte do que nunca na televisão e no cinema. Na lei Rouanet, que é um ultraje à cultura. Que é uma maneira de propagar a ideologia perversa e mentirosa da sociedade de consumo com dinheiro público. Que é um dos maiores absurdos nacionais, e tratada pela mídia de massa hegemônica como a redentora da cultura. Aff!

Passou a vida avisando que quem tem a chave do cofre donde sairá o dinheiro para a produção decide o que e como será produzido.

Denunciou isso anunciando o resgate da arte pelo oprimido. Como visto durante este trabalho, cada passo que deu nos seus estudos teatrais foi no sentido de produzir a arte para o oprimido, até a máxima radicalidade: a arte não deve ser produzida para o oprimido, mas por eles.

Cutucou o muro estético que separava a platéia do espetáculo. Alisou-o, coçou-o, socou-o, até encontrar uma brecha que pôs-se a cutucar até fazer um buracão. Hoje esse buracão é um rombo em todos os continentes. Assim como a *Pedagogia do Oprimido*, o *Teatro do Oprimido* é do mundo.

Mostrou que o oprimido conquistará sua autonomia se descobrindo artista. Pesquisando sua intencionalidade. Se pesquisando, a começar pelo próprio corpo, descobrindo que as *situações-limites* também estão nele – são corporais. Os encurtamentos

musculares, capsulares, ligamentares, as hipermobilidades, provocados pelos rituais cotidianos. As configurações neuromusculares, ou neuroemocionais. Os contornos que impedem a manifestação do movimento livre. Da mudança das atitudes posturais. Tudo isso provocado pela lógica da alienação corporal. Pela fetichização do humano, reduzido a uma peça de engrenagem, com fins a produção de mais e mais lucro – vide Chaplin em *Tempos Modernos*, genial! Ele mostrou, antes dos estudos fisioterapêuticos, que a repetição de um padrão de movimento faz o corpo adaptar-se a ele. Que a assunção de uma postura que se mantém por muito tempo molda o corpo nela.

O corpo, que com facilidade podemos perceber em seus limites e suas potencialidades, não é separado da mente, como se esta fosse operadora de uma máquina. **O corpo é a própria manifestação da mente no tempo e no espaço.** Ou seja, a adaptação do corpo num padrão de movimento, ou o monismo postural, já é a adaptação num padrão de comportamento: o *monismo intelecto-sensível*. Ou seja, nós somos condicionados a perceber as coisas através do modo como somos educados corporalmente.

Lembro-me de uma conversa, numa sessão de fisioterapia, que mais chamou a atenção de Augusto (o que até agora chamei de Boal). Quando lhe contei do que eu percebia do modo como somos institucionalmente educados, ou seja, desde a escola. Contei-lhe sobre como nós somos educados para uma vida de doença neuro-músculo-esquelética e de incapacidade de transformar nossa própria vida ou mudarmos de opinião, a partir do corpo. Como denuncia o educador físico João Baptista Freire

Somando as horas do ensino fundamental (oito anos, 200 dias letivos em cada), mais as horas do ensino médio (três anos, 200 dias letivos em cada), são aí onze anos multiplicados por 200, ou seja (espera só um pouquinho, estou aqui ligando a calculadora...), 2200 dias dentro de uma sala de aula. Com boa vontade a gente ficou, a cada dia, quatro horas sentada, assistindo aulas, portanto, 8.800 horas ouvindo falar de matemática, português, geografia, história, química, física, etc, etc. É tanto tempo que daria para aprender muito sobre qualquer coisa [...]

Ora, quem fica sentado 8800 horas, aprende a ficar sentado, porque o que a gente aprende, mesmo, é a atitude que tomou. O que cada um de nós sabe está de acordo com as atitudes que teve que tomar ao longo da vida. Atitudes de coragem ensinam a ser corajoso, as de covardia ensinam a ser covarde; atitudes amorosas ensinam a amar, enquanto que as de indiferença ensinam a ser indiferente (FREIRE, 2002, p. 1-2).

Atualizando os dados no novo ensino fundamental, hoje são 9.600hs. Juntando este dado com a pesquisa mencionada no segundo capítulo: “McGill e colaboradores que



realizaram estudos biomecânicos na coluna lombar e perceberam que uma flexão mantida por 20 minutos causa alterações nos tecidos moles que requerem mais de 40 minutos para recuperação plena”, podemos afirmar que nos quadrupedizamos, desde a escola, que nos obriga a esta condição ao nos manter sentados durante tanto tempo e, por isso provoca a adaptação a esta posição. E sentado ou de quatro é tudo uma questão de relação com a gravidade!

Não obstante, o “crime” não começa no ensino fundamental. O próprio João Baptista Freire já afirmava antes que

esse problema da restrição corporal não começa no primeiro dia de aula, na escola de 1º grau<sup>84</sup>. As crianças começam desde cedo, já nas escolas maternas e nas pré-escolas. Apesar de nessa fase escolar não terem de ficar sentados todo um período do dia, ou se enquadrar numa disciplina militar, esses pequenos têm passos gradativamente reduzidos e orientados para umas poucas trilhas: aquelas que os conduzirão, em “segurança”, para a escola e para a “vida” (FREIRE, 1997, p. 13).

E, adicionando, não pára nesse! Os que seguem carreira acadêmica, nem precisamos mencionar. Não obstante, podemos continuar esta reflexão para além da escola, pensando um indivíduo que trabalhe 40hs semanais: são oito horas por dia útil, ou seja, aproximadamente um terço do dia (considerando que o dia tem pouco menos de 24 horas). Dorme-se, um ser humano na nossa sociedade, aproximadamente 10 horas. Levando-se em conta que cada um leva 30 minutos entre banho, secagem, escovação de dentes de manhã e a noite, uma hora de asseio. Supondo que este indivíduo vá satisfazer necessidades três vezes por dia, do momento que parou o que estava fazendo para a realização do ato de urinar, ou defecar e retornou para seu afazer.... 15 minutos número um duas vezes por dia e 20 o número dois. Prestem atenção: não são 15 urinando (nem um camelo deve urinar assim). Falo de todo o ritual relacionado. Uma hora e meia de almoço. Meia hora para ir e meia hora para voltar casa-trabalho: uma hora. Resultado: 22hs e 20 minutos fazendo as coisas automáticas do dia a dia. De 24 horas, sobram 1 hora e 40 minutos: o tempo do jornal nacional, novela das oito e, como uma extravagância, assistir a tela quente, ‘sentadão no sofá’, diga-se de passagem. Junto com todas estas porcarias, a (má) educação do inconsciente que os mandatários da sociedade de consumo, ao influenciar nossas fantasias através das ORDENS DE 30 SEGUNDOS, fazendo os humanos que se submetem a essa educação se tornarem “prósperos” consumidores. Isso sem mencionar a influência estética

---

<sup>84</sup> O livro data de 1997, onde ainda se considerava o *ensino fundamental* como *ensino de 1º grau*.

de um “inocente e sutil” corte de cabelo, roupa dos personagens dos filmes/novelas, decoração do lar, carros, ou dos óbvios merchandises, como cenas em bancos específicos e comentário sobre “como é bom ser correntista aqui, como esta polpa de tomate ou este caldo de carne deixam a vida mais saborosa”, e toda uma sorte (ou má sorte) de coisas do gênero.

Se tivermos a intenção de provocar uma mudança da atitude do professor, e não ficarmos apenas na mudança do discurso, há que se considerar a investigação das possibilidades de assunção de diferentes atitudes. Numa educação crítica de professores são eles precisam ter a liberdade de explorar as possibilidades a partir de seus próprios saberes de experiências feitas. Não parando neles, como já se preocupou Paulo Freire, mas começando a partir deles.

A ação cênica é o aprendizado intelecto-corporal. É o aprendizado do posicionamento do pensamento no espaço-tempo. O corpo é que **percebe** o ambiente que o cerca, **reflete** sobre ele, com base nas experiências anteriores, e **expressa-se** nele. A educação libertadora de Freire e Boal permite que pensemos esta tríade: **percepção**, **reflexão** e **expressão**.

Neste momento histórico em que queremos educandos críticos e sensíveis às questões que o tempo, a cada momento, nos coloca, é preciso pensar educadores que saibam se posicionar no mundo também dessa maneira. Um educador que a cada momento esteja livre para se repensar. Não para receber as cartilhas que as academias e ministérios produzem aos montes, com todas as regras e todos os passos que devem ser seguidos corretamente. Educação bancária. Não promoveremos educadores críticos em formações acrílicas.

Hoje a Academia sustenta que o educador deve ser capaz de se pesquisar. Ele tem acesso a lugares onde a Academia, ou qualquer Ministério Público, nunca alcançará.

Para isso há que se considerar uma educação crítica e auto-reflexiva.

A defesa pelo trabalho baseado nas ferramentas do *Teatro do Oprimido*, por tudo o que foi levantado nesta pesquisa e outras que virão, serve para permitir que cada educador-educando explore sua capacidade de perceber, refletir e se expressar.

Precisamos de incentivo para pesquisas sobre o levantamento das experiências de professores que já participaram de momentos de pesquisa do próprio agir profissional se valendo desses recursos. Precisamos de incentivo acadêmico para a formação de grupos de professores, com objetivo de aplicar a metodologia do *Teatro do Oprimido* para sabermos da eficácia.

Temos mestres brasileiros que criaram maneiras de pensar a educação que facilita a formação de um indivíduo, com base no diálogo, na criticização do mundo, na autonomia, na eticidade, na amorosidade, na estética, na cidadania, na beleza.

Uma educação que favoreça a formação de indivíduos que transformem seu próprio olhar num que seja fundamentado, em relação ao passado, propositivo, em relação ao presente e esperançoso em relação ao futuro.

Da inconclusão..., uma vez que poucas vezes me senti tão completo a me perceber tão incompleto. Ao entender, cada vez mais, o inacabamento humano.

Da inconclusão..., esperando que este trabalho abra a perspectiva para mais investigações sobre o tema, conversando com professores que já participaram de projetos com o Teatro do Oprimido, ou criando grupos, exclusivamente de professores, de Teatro do Oprimido para acompanhar as possíveis mudanças do discurso e da atitude.

Da inconclusão..., na esperança de que se explorem esta dimensão corporal na educação do educador, não pensando em dinâmicas para relaxamento, mas considerando que a cabeça não aprende sem o corpo.

Paulo Reglus Neves Freire e Augusto Pinto Boal: co-criadores de uma filosofia que nos permite conscientizarmo-nos, com sensibilidade estética e política. Permite que nos posicionemos no mundo para ser com ele. Permite que possamos perceber que todos nós somos diálogo. Todos nós somos teatro. Todos nós somos um. Nós: *do-discentes* e *espectatores!*

## DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Aline Pinto de. **Agenda 21 Comunitária: Uma Experiência no Entorno do Parque Nacional da Tijuca (RJ)**. Rio de Janeiro, 2002. 243 f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade; **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 51-64, Julho/2001.

ARISTÓTELES. **Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOAL, Augusto. O Método. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 4, p. 72-75, Nov 2008.

\_\_\_\_\_. Primeiras Palavras. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 4, p. 08-10, Nov 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, Pedagogia e Cultura. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 3, p. 07-08, Nov 2007.

\_\_\_\_\_. O legado de Paulo Freire. **Coojornal. Cooperativa Jornalística Digital**, ano 11, nº 547, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 7ª ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Teatro Como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

\_\_\_\_\_. **Jogos para Atores e Não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Hamlet e o Filho do Padeiro: Memórias Imaginadas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Arco-Íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Teatro Legislativo**. Versão Beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.

\_\_\_\_\_. **200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_ **Stop: c'est Magique.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_ **Milagre no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht, A Estética do Teatro.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRANDÃO, Carlos (Org.). **O Educador: Vida e Morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Tânia. O teatro brasileiro no século XX: as oscilações vertiginosas. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 29, nº 1, pp. 300-335, 2001.

BRECHT, Bertolt. **Estudos Sobre Teatro.** 2ª. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

EQUIPE DO CTO. Inventando o Futuro. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 1, p. 01, Dez 2001.

FERNANDES, Calazans e TERRA, Antonia. **40 Horas de Esperança. o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos.** São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b. p. 205-245.

FREIRE, João Batista. Educação Física na Sala de Aula. **Revista "Nova Atenas" de Educação Tecnológica**, v. 05, nº 01, jan/jun/2002, disponibilizado em dezembro de 2006 e acessado em 18/05/2009 o sítio da internet [http://www.cefet-ma.br/publicacoes/artigos/revista\\_8.5.1/J.Batista\\_Educacao\\_fisica\\_na\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://www.cefet-ma.br/publicacoes/artigos/revista_8.5.1/J.Batista_Educacao_fisica_na_sala_de_aula.pdf).

\_\_\_\_\_ **Educação de Corpo Inteiro.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_ **Extensão ou Comunicação?.** 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c.

\_\_\_\_\_ **Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia.** 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_ **Educação e Mudança.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_ **Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_ **Educação como Prática da Liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_ Educação: o Sonho Possível. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 91-101.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: Cotidiano do Professor**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Utopia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 417-419.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Consciência: Um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

GADOTTI, Moacir. Teatro do Oprimido e Educação. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 3, p. 42-43, Nov 2007.

\_\_\_\_\_ **História das Idéias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_ O Plantador do Futuro. **Revista Viver e Mente-Coleção Memória da Pedagogia**, nº 4, pp. 6-15, 2005.

\_\_\_\_\_ **Convite à Leitura de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GAZONI, Fernando Maciel. **A Poética de Aristóteles: Tradução e Comentários**. São Paulo, 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana, Universidade de São Paulo.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HADDAD, Fernando. Escola Aberta e Centro do Teatro do Oprimido: uma Parceria de Sucesso. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 3, p. 09, Nov 2007.

HAUSER, Arnould. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HEGEL, G.W.F.. **Curso de Estética: o Sistema das Artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HENRIQUES, Ricardo. Escola Aberta e Teatro do Oprimido: Relações, Transformações e Liberdades. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 3, pp. 10-12, Nov 2007.

- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 6ª ed. Campinas SP: Papyrus, 2006.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 97-99.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEITE, Lucia Pereira e ARANHA, Maria Salete Fábio. Intervenção Reflexiva: Instrumento de Formação Continuada do Educador Especial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 21 nº 2, pp. 207-215, Mai-Ago 2005.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajatórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MACHADO, Roberto. **O Nascimento do Trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MAGALDI, Sábato. **Um Palco Brasileiro: O Arena de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27-42, Abril/2001.
- NUNES, Silvia Balestreri. **Teatro do Oprimido: Revolução ou Rebelião?**. Rio de Janeiro, 1991. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. **Boal e Bene: Contaminações Para Um Teatro Menor**. Rio de Janeiro, 2004. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NUÑEZ, Carlinda *ET AL*. **O Teatro Através da História**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil e Entourage Produções Artísticas Ltda, 1994.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-Limites. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 384-386.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- ROCHA, Tatiana da e KASTRUP, Virgínia. A Partilha do Sensível na Comunidade: Interseções entre Psicologia e Teatro. **Estudos de Psicologia**, v. 13(2), p. 97-105, 2008.
- SAHRMANN, Shirley. **Diagnóstico e Tratamento das Síndromes de Disfunção Motora**. São Paulo: Livraria Santos, 2005.

SANTOS, Bárbara. O CTO Nasceu na Escola. Onde a Estética do Oprimido Cresceu!. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 3, p. 13-16, Nov 2007.

SARAPECK, Helen. Teatro do Oprimido das Escolas: Os Primeiros Passos de uma Longa Estrada. **Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido**, CTO-Rio, nº 3, p. 33-40, Nov 2007.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária / Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 152-154.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **Matrizes Filosóficas do Pensamento Educacional**. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Conseqüências em Relação à Formação para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 05-24, Jan-Abr/2000.

TEIXEIRA, Tânia Baraúna. **Dimensões Sócias Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Barcelona, 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social, Universidad Autonoma de Barcelona.

WILLIANS, Peter e colaboradores. **Gray Anatomia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131.



## DOS ANEXOS

### ANEXO I - QUADRO 1: COMPARATIVO ENTRE DRAMATURGIAS ARISTOTÉLICA E BRECHTIANA

Fonte: BRECHT, 2005, p. 31

FORMA DRAMÁTICA DE TEATRO	FORMA ÉPICA DE TEATRO
A cena "personifica" um acontecimento	Narra-o
Envolve o espectador na ação e consome-lhe a atividade	Faz dele testemunha, mas desperta-lhe a atividade
Proporciona-lhe sentimentos	Força-o a tomar decisões
Leva-o a viver uma experiência	Proporciona-lhe visão do mundo
O espectador é transferido para dentro da ação	É colocado diante da ação
É trabalhado com sugestões	É trabalhado com argumentos
Os sentimentos permanecem os mesmos	São impelidos para uma conscientização
Parte-se do princípio que o homem é conhecido	O homem é objeto de análise
O homem é imutável	O homem é suscetível de ser modificado e de modificar
Tensão no desenlace da ação	Tensão no decurso da ação
Uma cena em função da outra	Cada cena em função de si mesma
Os acontecimentos decorrem linearmente	Decorrem em curva
<i>Natura non facit saltus</i> (tudo na natureza é gradativo)	<i>Facit saltus</i> (nem tudo é gradativo)
O mundo, como é	O mundo, como será
O homem é obrigado	O homem deve
Suas inclinações	Seus motivos
O pensamento determina o ser	O ser social determina o pensamento

## **ANEXO II - TEXTO 1: DRAMATURGIA DO TEATRO-FÓRUM**

Texto recebido durante uma das oficinas realizadas no ano de 2007 no CTO-Rio – Centro do Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro

Na dramaturgia do teatro fórum, motivação e caracterização são essenciais. A primeira é a expressão do querer do personagem: o que ele quer. É a vontade do personagem que deve guiar suas ações. A caracterização, por sua vez, é a maneira como o personagem demonstra esse querer: de forma grosseira, romântica, engraçada, séria, etc. os personagens podem assumir variadas formas de comportamento para fazer valer sua vontade, mas o fundamental é que esta vontade esteja clara. Um espetáculo pode estar bem trabalhado no que se refere à caracterização, mas isso não garante que fique clara a motivação dos personagens. Caracterização sem motivação torna o espetáculo um corpo invertebrado. Tão importante quanto saber quem são os personagens, é definir o que querem. Cada personagem deve ser a expressão de uma vontade prioritária.

O conflito é a demonstração de como o opressor impede a realização da vontade do protagonista e da luta do oprimido para que ela seja alcançada. No Teatro-Fórum perguntam-se quais são as alternativas para que o protagonista seja bem sucedido na realização de sua vontade. A estrutura da cena deve ser definida na relação das vontades dos personagens (opressor e oprimido). A luta pelas vontades contraditórias desenha o desenvolvimento da ação dramática até a crise chinesa (perigo + oportunidade).

O espetáculo precisa começar longe desta crise, sendo iniciado na contra-reparação: momento ainda distante da crise, onde parece que as coisas darão certo para o protagonista. Dessa forma, o ápice do conflito fica afastado do início da peça, permitindo que a platéia se surpreenda com seu surgimento.

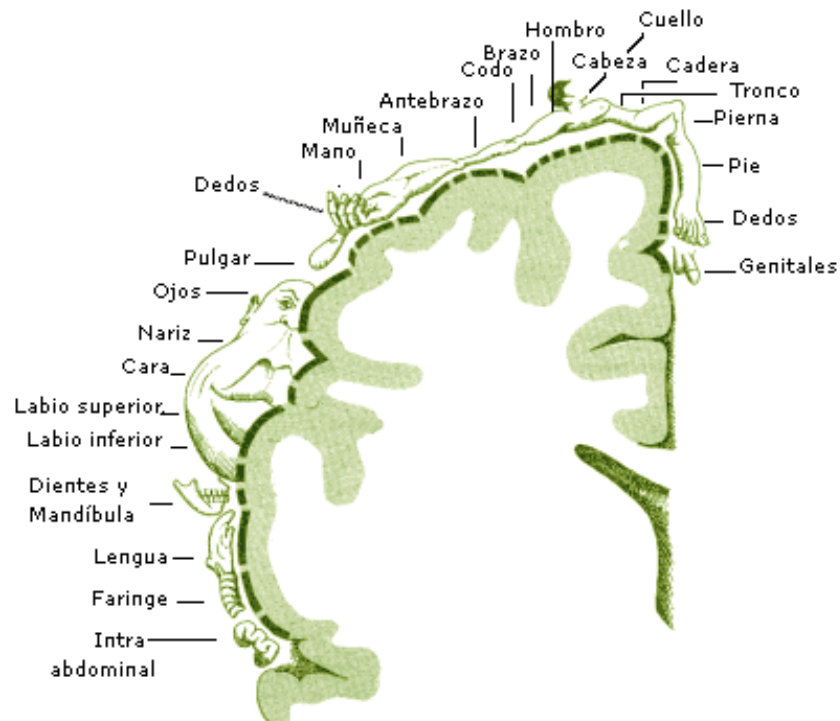
Teatro é a arte da concentração e do movimento, mas também da síntese. Não nos referimos a atividades físicas, mas a ações dramáticas: que tenham significado, que mostrem a vontade do personagem.

Também é importante ressaltar que as coisas falem, os objetos devem ter algo a dizer. O objeto não pode ser o próprio objeto, deve ser usado de maneira metafórica, **e deve ser transformado de forma a mostrar a coisa desejada e a opinião do grupo sobre essa coisa.** O

local onde se passa a ação deve ser pensado e edificado a partir de um arsenal de objetos existentes e/ou achados (tecidos, chapéus, cabos de vassoura, rodas de bicicleta, pia velha, colchão, fechadura quebrada, etc.). É necessário ampliar o vocabulário do espetáculo para enriquecer a sua sintaxe, tornando sua estética mais potente e assim universalmente compreensível, indo além das palavras. O som também não deve ser esquecido: músicas que podem ser criadas, sonoplastia e a forma de texto falado.

**ANEXO III - FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS SEGMENTOS DO CORPO NA ÁREA SOMATO-SENSORIAL PRIMÁRIA**

Fonte: <http://miembrofantasma.host.sk/hompenfield.gif>



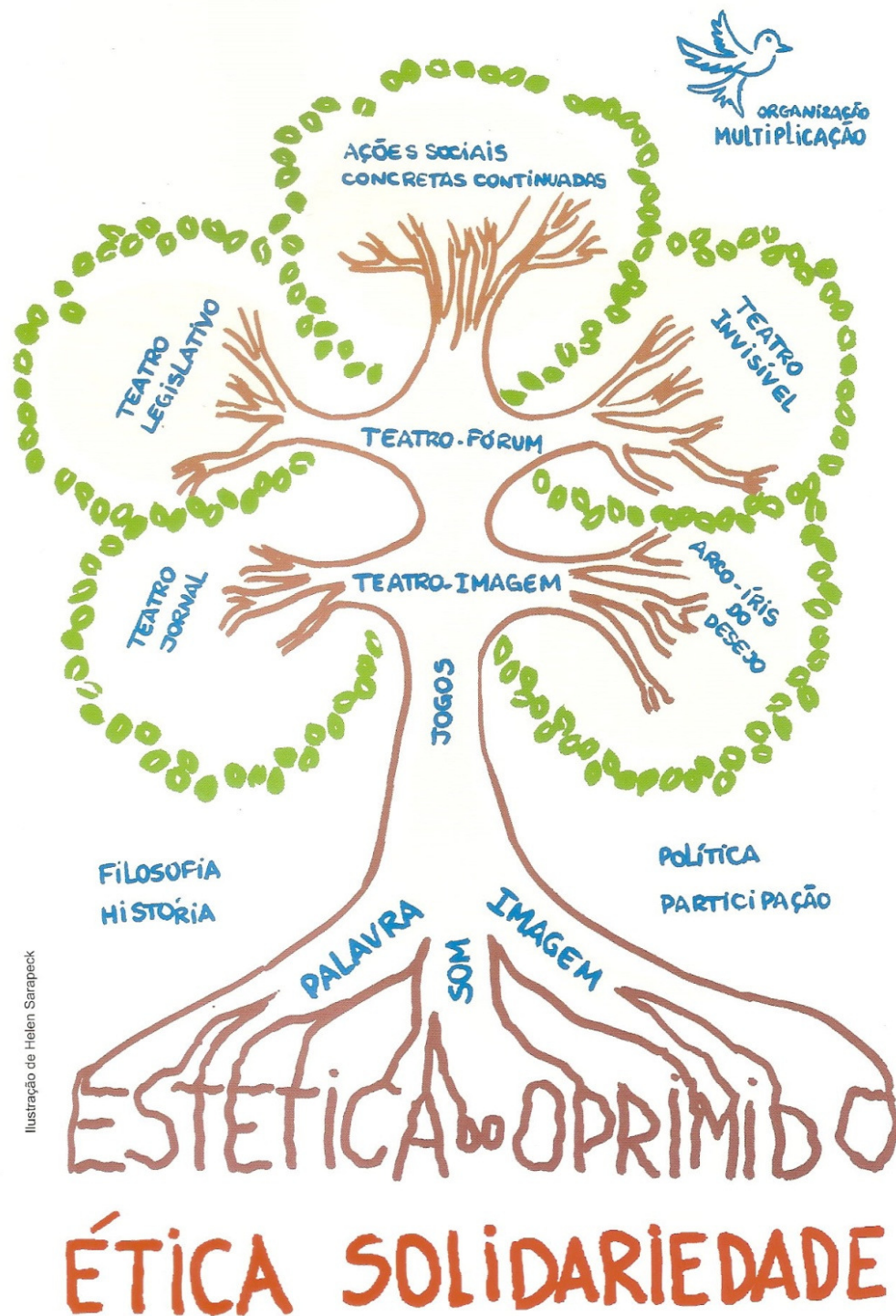
**ANEXO IV - FIGURA 2: HOMÚNCULO DE PENFIELD**

Fonte: Extraído em 16/ 08/2009 de <http://www.juergenhaengi.ch/Bilder/Homunculus.png>



### ANEXO V - FIGURA 3: A ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO

Extraído de BOAL, Augusto – *O Método* – Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido, CTO-Rio, n. 4, p. 72-75, Nov 2008 – ilustração de Helen Sarapecck.



## ANEXO VI - QUADRO 2: EM QUE LUGAR FICAM OS OPRIMIDOS?

Fonte: GADOTTI, 2009

PEDAGOGIA DO OPRESSOR	TEATRO DO OPRESSOR
Nos bancos escolares, sentados uns atrás dos outros. Concepção bancária da educação.	Na platéia, enfileirados ou no canto da cadeira, como se o espaço não lhe pertencesse. Concepção elitista do teatro.
Espaços demarcados. É o lugar da escuta e do silêncio.	No lugar do escuro do teatro. As luzes são reservadas para o palco.
A prática e o saber da experiência dos alunos são desvalorizados.	Como espectadores passivos, ficam ouvindo os atores falarem.
O educador educa e os educando são educados.	Os atores atuam e os espectadores ficam assistindo.
Teoria da ação antidialógica: conquista, manipulação, invasão cultural.	Técnicas teatrais de manipulação, de sedução.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	TEATRO DO OPRIMIDO
Quem aprende também ensina. Concepção problematizadora da educação.	Atores e espectadores atuam juntos. Teatro Fórum. Concepção popular do teatro.
No círculo de cultura o coordenador e os participantes debatem em diálogo.	Rompe-se a distância entre palco e platéia. O espectador é visibilizado.
Aluno toma a palavra. Educador e educando interagem.	Espectador é sujeito do processo: pensa, reflete, propõe, modifica.
Todos podem ensinar.	Todos podem fazer teatro. Todos podem posicionar-se.
Escola cidadã, popular.	Teatro cidadão, popular. Cidadão artista.
Teoria da ação dialógica: colaboração, união, organização, síntese cultural.	Teatro interativo como processo de libertação do oprimido.

### ANEXO VII - QUADRO 3: PONTOS DE LIGAÇÃO DAS AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA E DO TEATRO DO OPRIMIDO

Fonte: TEIXEIRA, 2007, p. 308

<b>PONTOS DE LIGAÇÃO DAS AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA E DO TEATRO DO OPRIMIDO</b>	
<b>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FREIRE</b>	<b>TEATRO DO OPRIMIDO BOAL</b>
Adota o método da Educação popular.	Adota o método do teatro popular.
Diálogo e ética e estética como princípios.	Diálogo e ética e estética como pressupostos teóricos.
Diálogo como processo de humanização e transformação da realidade.	Diálogo como elementos integrantes da aprendizagem humanizada.
Transitividade do processo educacional.	Teatro como um meio de libertação, de transformação social e educativa.
Foco na Ação cultural.	Adaptação do grupo a diferentes culturas.
Formação de uma consciência crítica, através da teoria da problematização.	Reconhecimento dos conflitos pessoais e sociais, através do método de problematização e transformação crítica reflexiva das representações.
Baseada no princípio da esperança, do diálogo e da ética.	O Teatro do Oprimido idealizado para o diálogo, baseado em princípios éticos.
Estímulo a emancipação.	Construção do conhecimento, com liberdade e com autonomia.
Processo de humanização como forma de inclusão social, luta contra todas as formas de opressão.	O Teatro como uma forma de educação para cidadania, para reconhecer e atuar contra as opressões.



## ANEXO VIII - QUADRO 4: ALGUNS PONTOS LIGAÇÃO ENTRE AS METODOLOGIAS DO OPRIMIDO E O TEATRO DO OPRIMIDO E SEUS AUTORES: PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL

Fonte: TEIXEIRA, 2007, pp. 130-134

CONCEPÇÃO	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FREIRE	TEATRO DO OPRIMIDO BOAL
CRIAÇÃO DO MÉTODO	<b>Educação popular:</b> iniciado 1962, com Alfabetização de adultos, "Círculos de Cultura" (Pernambuco-Brasil) com objetivo de mudar a escolarização tradicional.	<b>Teatro popular.</b> No Teatro de Arena, em 1960, em São Paulo (Brasil), com o objetivo de tornar o teatro com a participação do espectador.
TRAJETÓRIA DOS AUTORES: EXÍLIO	Exilado aos 43 anos, de 1964 a 1980, acusado de subverter a ordem instituída. Trabalhou por 14 anos no Chile e outros países da América Latina e Europa. Retornou quase 16 anos após.	Exílio político compreendido entre o período de 1971 e 1986, em que esteve na América Latina (Argentina e Peru), bem como em diferentes países da Europa. Retornou 15 anos após.
EXÍLIO	<b>No Chile,</b> durante o exílio desenvolveu, 60 trabalhos em programas de educação de adultos, <b>escreveu</b> sua principal obra: <b>Pedagogia do Oprimido.</b>	<b>O Teatro do Oprimido surgiu,</b> no exílio, <b>no Peru,</b> na década de 70, com a experiência de teatro popular, com um método de alfabetização inspirado na Pedagogia do Oprimido.
TÍTULOS RECEBIDOS	Recebeu o <b>título de doutor "honoris causa"</b> de 36 universidades e escreveu mais de 50 livros, adotados nos currículos de pedagogia de inúmeros países. E deixou um inacabado: "Cartas Pedagógicas".	Recebeu o <b>título de doutor "honoris causa"</b> de 20 universidades e escreveu 22 livros, adotado nos currículos de teatro de inúmeros países.
PRINCIPAL OBRA	<b>Pedagogia do Oprimido:</b> concepção de "oprimido-opressor". A alfabetização só toma a dimensão quando se realiza a "expulsão do opressor de dentro do oprimido", como libertação da culpa (imposta) pelo "seu fracasso no mundo".	<b>Teatro do Oprimido,</b> Modelo de <b>prática cênico-pedagógica</b> destinada à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência, entre <b>oprimido/opressor.</b>
INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS Ambos assumem uma postura engajada frente ao pós-golpe militar, que passou o Brasil na década de 1960	O <b>existencialismo,</b> a <b>fenomenologia</b> e o <b>marxismo.</b> Ideologias próximas ao Partido Comunista Brasileiro e o marxismo.	O <b>existencialismo,</b> a <b>fenomenologia</b> e o <b>marxismo.</b> Pressupostos políticos do Partido Comunista Brasileiro e as teorias marxistas.
AUTORES QUE INFLUENCIARÃO MÉTODO	Hegel, Karl Marx, Teilhard de Chardin, Antonio Gramsci, Amílcar Cabral, Friedrich Engels, Lênin, Fromm, Sartre, entre outros.	Karl Marx, Friedrich Engels, Stanislavski, Brecht, John Gassner, Jacob Levy Moreno, entre outros.
PEDAGOGIA	Processo de <b>observação</b> e <b>reflexão</b> para uma <b>ação transformadora</b>	Uma aprendizagem concreta, o fazer, e não o falar, já que é através das pequenas lutas que,

		hoje, tudo pode recomeçar <b>uma ação transformadora.</b>
OBJETIVOS	Transformar o mundo a partir de um processo de alfabetização. <b>Que o oprimido tenha as condições de descobrir e conquistar reflexivamente,</b> como sujeito de seu próprio destino histórico.	<b>Transformar o espectador, de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática;</b> Nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro.
CONTEÚDO	A <b>realidade do indivíduo</b> , no contexto em que se desenvolve	Através da transformação o <b>espectador a preparar ações reais que conduzam à própria liberação.</b>
MÉTODOS	<b>Dialógico</b> , aberto, franco, com possibilidades para a intervenção social.	De <b>intervenção social e política através do teatro</b> , inspirando-se na crença de Freire, de que "todo mundo pode ensinar a todo mundo".
METODOLOGIA	<b>Problematizadora</b> , questionadora. <b>Propõe modelos de ruptura</b> , de mudança e de transformação social.	O participante <b>modifica a realidade, através da participação ativa da linguagem teatral</b> , com ações teatrais no âmbito das intervenções sociais.
MEIOS	Fundamentalmente a <b>aplicação de recursos orais, de maneira participativa, vivenciada.</b>	Através das suas <b>técnicas teatrais que facilitam o imaginário</b> , por meio de representações do real, <b>para discutir os problemas vividos.</b>
AVALIAÇÃO	<b>Relacionada com a transformação</b> do meio onde o <b>indivíduo</b> se desenvolve. Palavras chaves são: Criar e Recriar.	O <b>indivíduo</b> , permanecendo na sua própria pessoa, desempenha o seu próprio papel, <b>organiza e reorganiza sua vida.</b>
TIPO DE EDUCAÇÃO	<b>Educação popular</b> como resultado das necessidades dos grupos e classes sociais exploradas. A <b>educação como via para romper com os esquemas de uma sociedade fechada.</b>	<b>Teatro popular</b> com a perspectiva do povo na análise dos fenômenos sociais, uma estratégia de educação não formal, propicia o desenvolvimento, a <b>criação artística e o acesso cultural para as comunidades.</b>
DIÁLOGO	Supõe troca, <b>os homens se educam em comunhão</b> , mediatizados pelo mundo. <b>Propicia ao desenvolvimento de um pensamento crítico</b> a partir da prática sistemática da reflexão e do debate crítico sobre as experiências de vida dos participantes.	A <b>transitividade</b> , o <b>questionamento</b> , o espectador para uma resposta, procura desenvolver o desejo de criar espaço no qual se possa, criar, aprender, ensinar e transformar. <b>O oprimido e espectador são conceitos quase sinônimos ligados e intermediados pelo diálogo.</b>
ENSINO	Exige <b>respeito aos saberes dos educandos</b> , sabe escutar, diálogo libertador, não o monólogo opressivo do educador sobre o educando. É <b>transitividade, democracia, diálogo.</b>	<b>Intervenção social e política</b> , inspirando-se na crença de que <b>todos podem ensinar aprender e fazer teatro.</b>
	<b>Modifica o mundo</b> , ao dizer a própria	Através do teatro viabiliza o

PALAVRA	palavras às pessoas começam a <b>construir conscientemente seus próprios caminhos.</b>	espectador, a possibilidade de relatarmos as próprias vivências, <b>desenvolverem a autonomia.</b>
PAPÉL PROFESSOR E DO CORINGA	Uma <b>ação educativa libertadora</b> propõe uma relação de <b>troca horizontal</b> entre educador e educando, constrói um conhecimento, uma conscientização e testemunho de vida, um ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação.	Exerce uma função pedagógica, assume o <b>papel de conciliador, mediador do jogo, um facilitador do processo.</b> Desenvolve competências como no processo de ensino, desenvolve potencialidades futuras e potencialidades para ações.
TEORIA E PRÁTICA	A <b>teoria e a prática não se separam, ou seja, o vínculo teoria e prática formam um todo onde o saber tem um caráter libertador.</b>	<b>Estimular as pessoas a descobrirem o que já são,</b> a revelarem para si os seus potenciais, <b>metaforizar o mundo,</b> representá-lo, recriá-lo, <b>ser um espectador de si próprio.</b>
<b>ALGUMAS IDEIAS COMUNS FREIRE E BOAL</b>		
O diálogo baseado nas questões éticas-morais. Boal e Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade		
Uma pedagogia e um teatro elaborado " <i>pelos e não para os oprimidos</i> ", conscientizam os oprimidos a lutarem pela libertação. Denominam seus métodos de intervenção social e política através da educação e do teatro.		
A Pedagogia Libertadora inter-relaciona os conceitos de: Educação Popular, Cultura Popular e Teatro Popular. O Teatro do Oprimido enquanto instrumentos da educação popular, preconizada à dimensão comunitária do Teatro Popular.		
As metodologias de Freire e Boal são fundamentadas em princípios éticos, morais, sociais e estéticos.		

## ANEXO IX - TEXTO 2: ESCRITO DE BOAL SOBRE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Fonte: BOAL, 2007, enviado por comunicação pessoal

# Educação e Pedagogia

Augusto Boal

Neste ano de 2006, o CTO - além de tudo que já vinha fazendo em comunidades pobres e com Organizações Não Governamentais dedicadas aos Direitos Humanos, em sindicatos, igrejas, e ainda mais - o CTO está desenvolvendo quatro grandes Projetos: com a Saúde Mental, apoiando vários CAPS no Rio, São Paulo e no litoral santista; com a Justiça, em prisões de sete estados do Brasil, do Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul, passando por Piauí, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Espírito Santo; com os Pontos de Cultura, pelo Brasil inteiro, e estamos começando a desenvolver este Projeto de TO na Educação, em algumas cidades do Rio de Janeiro.

É justo que as pessoas se perguntem se não estamos exagerando, trabalhando demais, ampliando nossas atividades além dos limites razoáveis. Afinal, até parece que queremos abranger todas as áreas da cidadania. Queremos.

Não, não é demais. Todos nós, como nós todos, vivemos e atuamos em áreas bem diferentes: na família, na escola, no trabalho, no esporte, na ciência, na cidade e no campo, na política... em toda parte. Em todas, usamos uma linguagem básica: a língua portuguesa.

O Teatro do Oprimido é uma linguagem, como a língua portuguesa é outra linguagem. Com esta e com aquela, podemos e devemos falar de tudo que diz respeito à nossa sociedade. Todo e qualquer tema nos pertence, a todos nós.

Sabemos que, para ser cidadão, não basta viver em sociedade: é preciso transformá-la. E, para melhor transformá-la, temos que conhecê-la. O Teatro do Oprimido é uma linguagem cognitiva, e não apenas

informativa. Através de suas Técnicas, obtemos não apenas informações, mas Conhecimento. Aprendemos a aprender. Aprendemos que é através da Dúvida que se alcança a Certeza. O resto é dogma.

Aprender deve ser um processo prazeroso como o do bebê quando, ainda no berço, aprende a fazer música no chocalho – bebês são compositores do mais alto nível; o da criança, que aprende que dois e dois são sempre quatro – crianças são excelentes matemáticas; o da menina, que aprende a andar de bicicleta sem cair do cavalo – maravilhosa equilibrista; o do físico nuclear César Lattes, ao descobrir a partícula subatômica Méson Pi – grande César Lattes. Ou de Gagarin, quando descobriu que a Terra, vista de longe - bem longe, muito longe -, a Terra é azul.

Aprender é um processo lúdico. O teatro, por ser Arte - processo estético, sensorial - é, por excelência, lúdico. O Teatro do Oprimido, por ser do Oprimido, nos ajuda a descobrir nossas opressões, a lutar e vencê-las, a inventar um Futuro.

O Teatro do Oprimido, por natureza e vocação, tinha que trabalhar com a Educação, pois faz parte do desejo humano de aprender e ensinar. O Teatro do Oprimido é, também, Pedagogia.

Educação e Pedagogia: tão próximas e distantes, tão semelhantes e diferentes.

Émile Durkheim, chamado o *Pai da Sociologia Moderna*, escreveu que "*a educação é a coisa que se pratica, e que pode ser praticada bem ou mal*", e acrescentou que "*a Pedagogia se define pelo conjunto de procedimentos que a inteligência usa ... para que estas coisas arbitrárias que são o **bem** e o **mal**, cedam diante da decisão racional de fazer o **melhor***".

Mesmo usando palavras indefinidas, como a tríade Bem, Mal e Melhor, fica clara a idéia de que a Educação ensina aquilo que já existe e deve ser aprendido

para que se possa viver em sociedade, para que o jovem seja, pelo menos em parte, aquilo que deve ser, ou tem que ser. Pedagogia, de forma parecida, mas diferente, prepara o cidadão para inventar o que será.

Existem, sim, conhecimentos já prontos que devem ser ensinados, tal qual, no seu estado, dentro do conceito latino de *educare*, conduzir. Por exemplo, temos que ensinar aos transeuntes a atravessar a rua dentro da faixa, e aos motoristas a parar no sinal vermelho. Mas não podemos esquecer a Pedagogia, dentro do conceito grego de *Paidagogós*: aquele que ajuda o jovem a encontrar o seu próprio caminho.

A Educação traz o passado até o presente, iluminando o presente com as luzes do passado; a Pedagogia aponta o futuro, inventa luzes.

O poeta espanhol, Antônio Machado, disse que o caminho não existe: quem o faz é o caminhante ao caminhar. Sim, é verdade: mas o caminhante, onde está? Quem foi que até aqui o trouxe? Foi a Educação. Quem o ajudará a fazer o caminho adiante: a Pedagogia.

Gosto da primeira definição de Pedagogia que nos dá Houaiss, no seu dicionário: “*Dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade*”.

*Desenvolvimento pleno* - diz o Mestre.

Se assim é, o ensino nas escolas não pode ser apenas *Educativo*, mas deve ser também *Pedagógico*. Tem que ser Educação, porque é necessário que os jovens saibam que o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos, como ensinou Pitágoras. Todas as hipotenusas não assim desde sempre, e não adianta discutir.

Mas o ensino deve ser também *Pedagógico*, porque ainda há muito a descobrir no Cosmos, na Terra, no Brasil e em nossas casas. Não temos que usar apenas

a Memória educativa, mas também a pedagógica Imagem.

Para ensinar Matemática, História, Filosofia e outras necessárias disciplinas, não basta uma só linguagem - a língua portuguesa é pouca. Temos que usar o Teatro, as Artes Plásticas, a Música.... todas as artes, porque todas são linguagens.

Em cada uma das linguagens de que somos capazes, pode-se dizer pensamentos e sensações, idéias e emoções que só nessa linguagem encontram guarida e trânsito.

Por que renunciar a linguagens que são exclusivas do ser humano? Por que renunciar à distinção humana?

Pensando assim, nós do Teatro do Oprimido, mesmo sabendo que o teatro é a soma de todas as artes, decidimos investir fundo em outras searas: estamos inventando um Método que nos ajude a criar uma Estética do Oprimido.

Para bem realizar esta experiência, está sendo fundamental a compreensão lúcida, e o indispensável apoio do Ministério da Educação.

Para retribuímos esse apoio, além de nos dedicarmos com inteireza e vigor a este trabalho, queremos propor que o Ministério da Educação passe a se chamar, doravante, Ministério da Educação, da Pedagogia e de Todas as Artes.

Principalmente o Teatro, é claro.

## **ANEXO X – TEXTO 3: ESCRITO DE BOAL SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NA OCASIÃO DA SOLENIDADE DE CRIAÇÃO DE UMA COMISSÃO INTER-MINISTERIAL**

Fonte: BOAL, 2007 (enviado por comunicação pessoal)

### **Educação e Cultura**

Augusto Boal

Quando se elogia um projeto, costuma-se dizer que é bom, bom-bom, muito bom, que bom que seja tão bom. Não se explica porque é bom, nem porque seria mau, se não fosse bom.

Eu quero explicar porque.

Anos atrás, existia o MEC, Ministério da Educação e Cultura, que sucedeu ao mais antigo Ministério da Saúde, Cultura e Educação, onde só faltavam Caça e Pesca, Esportes e Turismo, tudo no mesmo saco. Juntos, amalgamados, Educação e Cultura, ao invés de provocarem sinergia, eram comprimidos numa coisa só. Veio a divisão multiplicadora, criaram-se dois Ministérios ao invés de um, mas cada qual trabalhou pelo seu lado, sem olhar ao lado.

Hoje, nossos dois Ministros arquitetam um projeto unificador respeitando a diversidade de cada um, e nós nos vemos diante de uma nova concepção da Cultura e da Educação. Por que é nova, e por que é importante essa interatividade?

*Educar* vem do latim *Educare*, que significa conduzir. Educar significa a transmissão de conhecimentos inquestionáveis ou inquestionados. Significa ensinar o que existe, e que é dado como certo e necessário. Pedagogia vem do grego *paidagógos*, que era o escravo que caminhava com o aluno e o ajudava a encontrar a escola e o saber. Educação significa a transmissão do saber existente; Pedagogia, a busca de novos saberes.

Essas duas palavras não podem ser dissociadas, porque não podemos aceitar um saber paralítico, imóvel, nem descobriremos jamais novos saberes sem conhecer os antigos.



Educação e Pedagogia são duas irmãs que são, ao mesmo tempo, mães e filhas da Cultura. Filhas, porque a Cultura existe e se manifesta através do saber que ensina, e do saber que busca. Mães, porque através delas nasce uma nova Cultura, sempre em trânsito.

Trânsito para que futuro? Surgem então os conceitos de Ética e Moral. Esta, vem do latim *mores*, que significa *costumes*. Qualquer costume, mesmo os mais bárbaros e odiosos, podem fazer parte da Moral de um lugar e de uma época. A escravidão já foi Moral no Brasil, e os escravos que lutavam por sua liberdade eram chamados de fujões e rebeldes – hoje, sabemos que foram heróis e eram sábios.

Nenhuma Moral social deve ser aceita só porque faz parte dos costumes de um infeliz momento. Não podemos aceitar o latifúndio e a corrupção, nem a fartura vizinha da fome – males da pátria contra os quais temos que lutar.

Moral refere-se ao passado que sobrevive no presente. Ética, ao presente que se projeta no futuro: não queremos o Brasil como foi nem como é, mas... como queremos que seja? Qual a Ética que nos guia e justifica nossas vidas?

Queremos um Brasil em que todos os brasileiros sejam plenos cidadãos, e não se pode ser pleno sem os fundamentos da Educação basilar, sem as audácias da Cultura livre, e sem o diálogo entre as duas.

Não quero assustar ninguém, mas revelo agora que a Terceira Guerra Mundial já começou, e já estamos perdendo essa guerra subliminal. Essa Terceira Guerra não se manifesta apenas nas suas formas espetaculares e teatrais, como as invasões e genocídios aos quais estamos assistindo pela TV e pelos jornais, mas, precisamente, através desses mesmos meios de comunicação, autoritários e imperativos.

Autoritários, na sua intransitividade; imperativos, quando nos obrigam a acreditar na mentira. Nós só poderemos nos defender usando armas de igual poder, mas com sinal trocado. Temos que criar condições materiais para que a população possa desenvolver a sua própria criatividade e deixar

de ser vítima passiva da Comunicação, assumindo-se como seu agente transformador.

Segundo uma famosa teoria neurológica do século XXI, a célebre Teoria dos Neurônios Estéticos, quando um ser humano é bombardeado diariamente com as mesmas informações dogmáticas repetitivas, - sejam elas de cunho religioso ou esportivo, belicista, sexista, racista ou de qualquer outra ordem -, essas informações, por mais absurdas que sejam, cravam-se em nossos cérebros e formam impenetráveis e agressivas Coroas de Neurônios Domesticados que rejeitam qualquer pensamento contraditório, e transformam suas vítimas em sectários da religião e do futebol, da arte e da política - intransigentes fundamentalistas. Transformam seres humanos em estações repetidoras de conceitos que não entendem e de valores vazios.

A Cultura e a Educação, através do diálogo e do escambo, ativam nossos Neurônios Estéticos, - aqueles que são capazes de processar idéias e emoções, como faz a Arte, - e promovem a mais ampla percepção do mundo e a abertura de veredas e caminhos, pois, como disse o poeta espanhol Antonio Machado: o caminho não existe, quem o faz é o caminhante ao caminhar.

Os melhores antídotos contra essas Coroas Neurônais que nos impõe a informação autoritária, são as formas abertas de ensino e criatividade que ajudem o cidadão a pensar com sua cabeça e também o coração; a produzir, e não apenas consumir.

Esses antídotos já estão sendo ministrados pelos nossos Ministros, Gilberto Gil e Fernando Haddad, que já lançaram, cada um em sua seara, a Escola Aberta e os Pontos de Cultura, e que hoje nos convidam ao abraço da Cultura com a Educação. Nós, com nossa Arte, devemos dizer sim, e abraçar a ambos.

## **ANEXO XI – A ÚLTIMA ENTREVISTA**

Fonte: Da Carta Capital

Foi no Théâtre de Ville, em Paris, que Augusto Boal celebrou, na sexta-feira 27 de março, o Dia Mundial do Teatro. Homenageado pela Unesco, o diretor, dramaturgo e ensaísta brasileiro via o trabalho que realiza desde os anos 1960 ser mundialmente aplaudido.

O Teatro do Oprimido, o método que Boal desenvolve desde os anos 1960, é tão conhecido quanto impalpável. Muita gente já ouviu falar dele. Mas o que é, de fato, esse teatro que se propõe a ser, a um só tempo, arte, ação social e movimento político?

Boal, ex-integrante do Teatro de Arena e escritor incansável, diz, na entrevista a seguir, que se trata de uma ação capaz de transformar a sociedade e de fazer à estética dominante.

### **Em poucas palavras, como o senhor definiria o Teatro do Oprimido?**

**Boal:** Defendemos que todos nós podemos fazer teatro, que todos podemos ser personagens, de fato, de nossas próprias vidas.

Por que temos de seguir a estética determinada pela classe dominante? O Teatro do Oprimido traz consigo a estética do oprimido. Ou seja, queremos que as pessoas retomem suas próprias palavras, imagens e sons.

### **Na prática, isso significa o que?**

**Boal:** Significa compreender que, hoje, todas as formas de expressão e comunicação estão nas mãos dos opressores.

O que a televisão oferece é um crime estético. E ainda acham estranho que alguém saia matando 15 pessoas de uma só vez. O cérebro das pessoas está impregnado dessas imagens.

As rádios também repetem o mesmo som o tempo todo. Sem falar no tecno, que desregula até marca-passo, e é pior que ouvir gente quebrando tijolo em construção.

O que a gente quer, no Teatro do Oprimido, é lutar nesses três campos : palavra, imagem e som.

### **Nos dê um exemplo desse trabalho. Como ele é feito, que resultados proporciona?**

**Boal:** O Teatro do Oprimido é seguido, por exemplo, pelo MST. Há uns 10 anos, eles fundaram um grupo e quase 30 camponeses vieram conhecer o nosso trabalho. Passamos pra eles tudo que podíamos.

Eles não vieram para consumir uma técnica, mas para receber instrumentos que pudessem usar em suas terras. Essa é também a idéia do Teatro do Oprimido ponto-a-ponto, que difunde o trabalho pelo Brasil. Temos multiplicadores do que fazemos aqui no Rio de Janeiro. Estamos em 16 Estados.

**O que significa, para uma organização como o MST, ter grupos de teatro?**

**Boal:** Significa ter o direito de tratar de certos assuntos a partir da visão deles, expor uma visão dos acontecimentos que não é aquela dos jornais, que coloca o MST como um bando de brutamontes.

O teatro permite que o pensamento que está por trás do movimento seja exposto, retrabalhado.

**Em linhas gerais, qual a sua avaliação do teatro brasileiro hoje?**

**Boal:** Existe um mundo de teatros no Brasil. Nunca vi um espetáculo no Amazonas ou no Pará, então não posso avaliar.

O que posso dizer é que a Lei Rouanet assassinou a criatividade do teatro.

Ao transferir do governo, que representa o povo, para as empresas a decisão de onde investir, a Lei substituiu o pensamento criativo pelo publicitário. Essa lei tem que acabar.

**Muitos produtores dizem exatamente o oposto: se acabar a lei, acaba o teatro.**

**Boal:** Não é a verdade. Há muitos grupos produzindo por aí. Esse dinheiro da lei deveria ser transferido para um fundo. A verba do fundo seria distribuída de acordo com a avaliação de comissões constituídas pela sociedade. A Lei não incentiva companhias como a minha, ou as de Zé Celso (Martinez Corrêa), Antunes Filho, Aderbal (Freire Filho) ou grupos como o Tapa.

Ela só funciona para projetos isolados, individualistas. Se eu depender do apoio de uma empresa de macarrão, como vou produzir uma peça como Ralé, de Gorki, que fala sobre a fome?

**Qual a sua avaliação do Ministério da Cultura?**

**Boal:** Desde que o Gilberto Gil assumiu, temos, pela primeira vez, um Ministério da Cultura. Antes, até houve pessoas interessantes na pasta, mas nunca um Ministério de fato.

Também acho que, pela primeira vez, deixou-se de pensar em cultura apenas como erudição, no sentido dos grandes clássicos literários, dos grandes pintores. O governo indicou que o Brasil deveria se apropriar do que já existia, daquilo que o povo faz.

A cultura não é apenas o que o povo consome, é também o que o povo produz. Os pontos de cultura são isso, eles apóiam o que já existia.

**O Teatro do Oprimido também foi beneficiado, não?**

**Boal:** Sim, e o Gil disse até que servimos de inspiração para os pontos de cultura. Mas também trabalhamos com outros Ministérios, como Educação e Saúde.

Fizemos um trabalho em escolas de cinco cidades, nas proximidades do Rio, e vimos o poder de transformação que o teatro exerceu sobre os alunos.

**Nos dê um exemplo dessa transformação proporcionada pelo teatro.**

No caso dos hospitais psiquiátricos, há uma diminuição absurda no consumo de medicamentos. Trabalhamos com a saúde e não com a doença mental.

Procuramos ativar a parte saudável do cérebro doente, estimulá-lo no que tem de vivo e criativo. Com isso, o teatro é capaz de devolver ao convívio social alguém que tinha se isolado. Nas comunidades carentes acontece o mesmo.

Os programas populares da televisão são um massacre, impedem que as pessoas percebam o que está dentro delas. Elas apenas consomem o que lhes é imposto. O Teatro do Oprimido procura ajudá-las a encontrar seus próprios meios de expressão.

**Que episódios, nessas andanças, mostraram ao senhor o sentido do seu trabalho?**

**Boal:** Vários. Me lembro de um presídio, no interior de São Paulo, que funcionava como um leprosário. A população da cidade queria o isolamento total daqueles presos.

Resolvemos fazer uma peça de teatro, com os presos, no meio de uma praça pública, e um morador era chamado para entrar em cena. Isso amenizou aquela relação conflituosa e violenta.

Também de lembro de um preso, que era engraçado, e, numa cena, fez uma menina de 10 anos rir. A menina foi elogiá-lo. Ele se vira pra mim e diz: “É a primeira vez na minha vida que alguém me diz que eu sirvo para a alguma coisa”.

**O senhor receberá, na França, uma homenagem da Unesco. Aqui no Brasil o senhor se considera reconhecido?**

**Boal:** Sou reconhecido no meu trabalho, mas pela mídia, não. A imprensa só se interessaria pelo nosso grupo se formássemos três bailarinos que fossem dançar no Bolshoi.

A mídia gosta de campeões. Campeão de Fórmula 1, filme campeão de bilheteria, qualquer coisa que chegue na frente, que represente a vitória. Mas o ser humano não é cavalo de corrida.

**Nos anos 1950, o senhor fez parte do Teatro de Arena, que teve grande projeção e, ao seguir o caminho do Teatro do Oprimido, mudou o rumo da sua carreira. Foi consciente essa escolha?**

**Boal:** Totalmente. A escolha individualista nunca esteve no meu horizonte.

Quando era pequeno e trabalhava na padaria do meu pai, eu via aqueles operários que passavam o dia com um pão com manteiga e uma média e pensava: “Isso não pode continuar assim”. Eu acredito na solidariedade.

Estou com 78 anos. Isso é muito tempo. Foi outro dia que nasci e não deu tempo de fazer nem metade do que eu queria.

Mas, mesmo com todas as dificuldades, o Teatro do Oprimido me realizou.

Cidadão não é aquele que vive em sociedade, cidadão é aquele que transforma. E acredito que o Teatro do Oprimido tenha deixado alguma coisa para o mundo.

03/04/2009