

1 Apresentação

Antes de começar o assunto dessa dissertação, creio ser necessário fazer um histórico de como ele surgiu em minha trajetória. Dessa forma, esse tópico – ou pré-tópico – também será uma justificativa de meu interesse, críticas e paixão pelo Teatro do Oprimido.

O teatro apareceu na minha vida enquanto eu cursava o ensino médio na Escola Estadual Dona Luíza Macuco, em Santos, SP. Foi em passeios organizados pela escola que assisti as primeiras peças que me impressionaram: “Os Lusíadas” e “Itinerário para Pasárgada”. Essas duas peças marcaram meu amor pela literatura e remexeram meu antigo interesse pelas artes, que sei lá quando surgiu. Minha escola não tinha nenhum professor ou grupo de teatro, o jeito foi aprender a tocar violino no Projeto Guri, promovido pelo Governo do Estado de São Paulo. Aos dezesseis anos concluí o ensino médio e parti para Assis, para começar a graduação em História na UNESP. Lá sim, pude participar de oficinas teatrais, na Escola de Artes da Prefeitura.

Pouco tempo depois, retornei à cidade da minha infância: Itaboraí, RJ. Pedi transferência para a UFF e voltei a viver com minha família. E, um dia, visitando a escola da minha irmã – onde eu também havia estudado – fui à biblioteca e pedi um livro emprestado: “Jogos para Atores e Não Atores”, de Augusto Boal. A resenha na capa do livro me interessou e comecei a lê-lo entusiasticamente, comecei a identificar os casos narrados com a minha vida e cresceu uma vontade enorme de mudar, de lutar. No entanto, nada teria mudado em minha vida se na semana seguinte, ao começar as aulas na UFF, eu não encontrasse um cartaz simpático, com um chapéu e uma flor, que chamava para um grupo de teatro de estudantes. Fui à reunião do grupo e falei do Teatro do Oprimido (TO) de Boal e alguns já o conheciam. Em pouco tempo estaríamos montando nossas primeiras experiências de Teatro-Fórum e Teatro-Imagem, peças e oficinas. Assim, logo no primeiro período de universidade integrei a Companhia Teatro de Grupo, formada por estudantes que buscavam construir um espaço de produção artística no movimento estudantil. Nesta Companhia surgiu meu

interesse por estudos e práticas relacionados à arte e à política. Em 2005, após assistirmos o Festival de Teatro Legislativo – organizado pelo Centro de Teatro do Oprimido –, resolvemos escrever um projeto de extensão para realização de oficinas sistemáticas em uma comunidade. Assim, em março de 2006, demos início ao Projeto “Caju em Cena”, que durou até meados de 2008, na favela do Caju, na Zona Portuária do Rio de Janeiro. Pouco tempo depois, mas simultaneamente, Antonio Terra – atualmente meu companheiro – e eu começamos um curso de formação de multiplicadores no Centro de Teatro do Oprimido (CTO). Nessa ocasião, tivemos acesso ao profundo conhecimento dos curingas do CTO. Em junho de 2006, já estávamos envolvidos também em mais um projeto de extensão “Educação, Saúde e Transformação: Articulando Redes Colaborativas em Espaços Públicos”, do Departamento de Educação da UFF (2006 e 2007), coordenado pela Professora Maria Lúcia Oliveira. Realizamos, então, as etapas completas de formação de grupo de Teatro-Fórum na Escola Municipal Infante Dom Henrique, na favela da Engenhoca, em Niterói. Agora, eu quase não acredito, mas, nesse mesmo período, tive uma bolsa de iniciação à prática docente onde realizamos oficinas de ensino de história com atividades artísticas na Escola Estadual Aurelino Leal, também em Niterói.

Ao mesmo tempo em que aprendíamos, na relação com os educandos, íamos nos tornando formadores político-artísticos. Em 2007, buscando aprofundar a prática militante de forma articulada à formação teórica e crítica, aproximei-me do curso de extensão “Realidade Brasileira”, voltado para a formação política de militantes dos movimentos sociais e desenvolvido através de uma parceria entre professores da UFF e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual integrei a Equipe de Monitoria, que mais tarde organizou-se enquanto um “Coletivo de Educadores do Campo e da Cidade”. Neste curso, através das aulas dos professores Virgínia Fontes, Adriana Facina, Marcelo Badaró, Gaudêncio Frigotto, Ana Motta, entre outros, da convivência com a organização do curso e da articulação de propostas pedagógicas voltadas aos educandos, pude desenvolver meu embasamento teórico sobre o materialismo histórico dialético e analisar a importância da universidade e do conhecimento ali produzido.

Com o CTO tive uma intensa formação técnica, desenvolvi uma enorme segurança para aplicar jogos, montar peças de Teatro-Fórum, fazer oficinas estéticas. E, por outro lado, aprendia com o “Realidade Brasileira” a aprofundar a

reflexão política, a crítica mais afinada e consistente. Mas parecia haver uma dificuldade imensa de juntar as duas coisas de forma mais consistente e profunda. Aproximei-me e mantive os laços com o TO devido à sua proposta explicitamente política e assumidamente do lado dos oprimidos. Era necessário estudar mais as práticas teatrais e políticas do Teatro do Oprimido.

Meu interesse pela pesquisa de processos artísticos politicamente engajados se materializou, primeiramente, no processo de elaboração da monografia de conclusão de graduação “Teatro do Oprimido e Educação”, sob orientação da professora Adriana Facina.

Formada em História, iniciei a graduação em Artes Cênicas, na UNIRIO, onde pude aprofundar minhas críticas ao teatro tradicional e ter mais convicção das minhas escolhas artísticas e políticas pelo Teatro do Oprimido. Em 2009, iniciei meus estudos no Mestrado em Educação da PUC-Rio, pois também desejava aprofundar a análise sobre o processo de ensino-aprendizagem do Teatro do Oprimido, e para isso seria necessária a base conceitual do campo de pesquisa da educação. Nesse mesmo ano, iniciei a organização de um curso de formação político-teatral com o MST e o Fórum do Meio-Ambiente do Trabalhador (movimento social, articulado na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro). A proposta desse curso era utilizar explicitamente o Teatro do Oprimido para a formação política de militantes do meio urbano e rural do Estado do Rio de Janeiro. Em julho de 2010, realizamos a última atividade planejada desse curso, a apresentação de obras artísticas e uma peça de Teatro-Fórum, na Casa do CTO. Agora estamos sedentos por continuidade. Mas os caminhos ainda estão se desenhando.

Minha vida, desde setembro de 2004, está diretamente ligada ao Teatro do Oprimido. Com ele aprendi a me esforçar para ver tudo que olho, a sentir tudo que toco, a ouvir tudo que escuto, a explorar meus sentidos, a olhar nos olhos, a ouvir e buscar compreender sinceramente tudo que me dizem, mas não ter medo de apresentar meus argumentos para revelar o que por ventura esteja oculto.

A investigação que realizei nesse trabalho me levou a apresentar críticas a alguns aspectos do Teatro do Oprimido. Creio que considerar essa atitude como destruição ou descrédito no método é acreditar que somos seres passivos que devemos apenas utilizar o método sem transformá-lo. Entendo que o TO é desenvolvido a partir de estudos profundos de diversas naturezas. É criação

humana e deve ser profundamente analisado por aqueles que mais próximo dele estão. Especialmente por aqueles que vão utilizá-lo, pois do contrário somente aplicaríamos seu método mecanicamente. É por ser uma ativa praticante de TO que tenho o compromisso de estudá-lo. Não para dizer que ele é maravilhoso e está completamente perfeito para qualquer situação. Mas preciso compreendê-lo para além do que me dizem. Para poder continuar fazendo Teatro do Oprimido, preciso fazer com ele o que ele me ensinou.

1.1 Introdução

Neste trabalho eu analiso o papel do diálogo no Teatro do Oprimido (TO), buscando entender a relação estabelecida entre este, a Pedagogia do Oprimido e a maiêutica socrática, bem como os desdobramentos pedagógicos produzidos com esta relação. O Teatro do Oprimido é um método de alfabetização e desenvolvimento estético dos oprimidos sistematizado por Augusto Boal (1931-2009). Reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais que visam à transformação da realidade e à humanização dos sujeitos a partir do diálogo e através de meios estéticos, entendendo os oprimidos como protagonistas de sua própria libertação.

Antes de apresentar a estrutura do texto, creio que seja necessário expor os motivos que me levaram a fazer este estudo dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Apesar de toda minha convicção sobre a plena adequação de meu objeto de estudo ao programa escolhido fui questionada diversas vezes sobre isto. Após superar o desconforto inicial, dei início a um processo de reflexão sobre o campo da educação e meu projeto de pesquisa. Essa reflexão pode assegurar minha convicção inicial, não mais como intuição abstrata, mas como significativo esforço de estudo e inserção no campo da pesquisa educacional.

Neste trabalho, o aspecto do Teatro do Oprimido que será analisado é seu método de ensino. Proponho, sem dúvidas, uma análise do processo de ensino-aprendizagem de uma linguagem teatral. Mas, o TO, ao propor uma alfabetização estética como conteúdo legítimo da formação humana, faz parte dos temas

relevantes para o campo da educação, ainda quando não se realiza dentro da escola.

No artigo “A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância”, Vera Candau historiciza a problemática da didática, de 1960 a 1980, de forma a possibilitar uma compreensão mais ampla que associa a transformação das ideias ao contexto educacional e político-social. Nesse texto, Candau (1983: 14) afirma que o objeto da didática é o processo de ensino-aprendizagem, e este processo “está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano”. Candau apresenta, então, três perspectivas de didática que se destacaram nas duas décadas estudadas. Cada uma delas destacava uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem em oposição às outras. A Escola Nova trouxe à tona a dimensão humana do processo educativo. Em oposição à escola tradicional, a Escola Nova enfatizava “uma perspectiva eminentemente subjetivista, individualista e afetiva do processo de ensino aprendizagem” (Candau, 1983: 14), mas sem considerar os condicionamentos sócio-econômicos e estruturais da educação. A proposta educativa da ditadura civil-militar brasileira enfatizou a dimensão técnica como forma de adequá-la ao seu modelo econômico desenvolvimentista. Ainda neste período, uma contundente crítica a essas duas perspectivas ganhou força denunciando a “falsa neutralidade do técnico”, desvelando os “reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’” e afirmando a “impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita” (Idem: 21). No entanto, segundo Candau (Idem: 22), essa perspectiva, embora revelasse uma dimensão essencial para a didática, deslocou-se para o lado oposto reduzindo a função da didática “à crítica da produção atual”. Por fim, Candau sugere uma didática que sintetiza e supera as três perspectivas numa nova proposta: a didática fundamental. Para a autora, as dimensões humana, técnica e político-social fazem parte do processo de ensino aprendizagem e devem estar articuladas para produzir uma perspectiva que realmente esteja comprometida com a transformação social.

Como reconheceu Candau (1997: 72) em seu texto “Da didática fundamental ao fundamental da didática”, escrito quinze anos depois do citado anteriormente,

A hegemonia do projeto neoliberal consolida-se no contexto internacional e nacional, acentuam-se e multiplicam-se as formas de exclusão social e cultural, o impacto da globalização econômica e da mundialização da cultura intensifica-se, assim como a revolução da informação e a crise de paradigmas no nível das diferentes ciências, no âmbito cultural político-social e ético. Esta nova realidade provoca a configuração de diferentes mentalidades e desejos [...].

Com todas essas mudanças, algumas outras dimensões ganharam relevo. Candau afirma que “mais do que a afirmação das três dimensões – humana, técnica e político-social – o que pretendia era colocar a ênfase na multidimensionalidade como ‘centro configurador de uma concepção da prática pedagógica, assim como uma perspectiva de análise’” (Idem: 86). Além dos novos temas mobilizadores apresentados por Candau em 1997, eu destacaria a estética como mais uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem atual.

A partir do desenvolvimento e consolidação da sociedade civil¹ a estética tem sido uma importante ferramenta de construção do pensamento. A força da mídia se revela através de inúmeros recursos estéticos. Assistindo a um típico filme *hollywoodiano*, por exemplo, podemos discordar racionalmente dos objetivos do protagonista e ainda assim nos emocionarmos e torcemos pela realização de seu desejo. A mesma coisa acontece com a publicidade que através de imagens, sons e palavras nos estimulam a considerar como fundamentais coisas que nem precisamos. Isso faz parte de um processo de intensa manipulação da subjetividade através da estética. Trata-se, claramente, de um processo de ensino-aprendizagem importante para a manutenção da estrutura social atual.

¹ Utilizo o conceito de “sociedade civil” na perspectiva gramsciana, isto é, entendo-o como o espaço organizativo no qual as classes sociais disputam a hegemonia do Estado, em sentido ampliado. Não se trata, então, de todos os indivíduos que não fazem parte diretamente do Estado nem o espaço de livre contrato fora do Estado. Trata-se dos aparelhos privados de hegemonia. A Igreja, a escola, os jornais, os sindicatos, as emissoras de televisão, as ONG’s, as fundações, os movimentos sociais são exemplos de aparelhos privados de hegemonia que constituem a sociedade civil. Por outro lado, o Estado não é visto como um organismo à parte da sociedade civil, mas sim como um espaço de disputa, que executa as políticas dos aparelhos privados hegemônicos, ao mesmo tempo em que ele mesmo é constituído e disputado pela sociedade civil. Assim, tanto a sociedade civil quanto o Estado são, segundo Gramsci, atravessados pelas lutas de classes. Este processo não existe desde o surgimento e consolidação do capitalismo. A organização da classe trabalhadora, que desenvolveu os primeiros aparelhos privados de hegemonia modernos, a princípio era reprimida diretamente através da coerção. Os aparelhos privados de hegemonia burgueses surgiram como estratégia de consolidação de seu projeto através do consenso. Assim constituiu-se uma sociedade civil que abriga tanto os aparelhos hegemônicos quanto contra-hegemônicos. Ver: Gramsci, A. Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

A partir desses aspectos é possível destacar a relevância de minha pesquisa para o campo educacional. A relevância, a meu ver, não está calcada simplesmente na possibilidade e nas experiências realizadas com o TO em escolas – o que considero bastante interessante. Mas sim, na compreensão de que a estética é uma dimensão fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem e deve ser levada em conta em qualquer análise que intente considerar este processo como um todo orgânico, em sua “multidimensionalidade”, tal como propõe Candau (1983, 1997).

Por outro lado, o próprio TO, feito dentro ou fora de escolas, é uma perspectiva teatral que radicaliza o ato teatral como espaço pedagógico de construção e troca de conhecimentos. O TO realiza-se em qualquer situação como processo de ensino-aprendizagem, não de conteúdos curriculares escolares tradicionais, mas sim de conhecimentos político-teatrais. Tanto os praticantes do TO quanto sua plateia acessam e produzem conhecimentos. Trata-se de um espaço explicitamente pedagógico de formação humana, com a intenção de colaborar na formação de um ser humano capaz de se associar, participar e transformar a sociedade. Para tanto, é essencial o desenvolvimento da capacidade humana de produzir e fruir a arte. Daí, a dimensão estética dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a questão de minha dissertação se coloca num campo explicitamente educacional: **como se dá o processo de ensino-aprendizagem do TO? Como, nesse método teatral reconhecido e difundido pelo mundo, se ensina e se aprende a participar politicamente e a colaborar com a transformação de sua sociedade? Como se desenvolve e como se desatrofia a capacidade humana de produzir e fruir a estética?**

O TO é uma referência para a produção de propostas teatrais populares críticas em todo o mundo. Os resultados atingidos com o Teatro do Oprimido estimulam a criação de projetos educacionais como, por exemplo, o projeto “*Teatro do Oprimido nas Escolas*”, realizado entre 2006 e 2007. Este projeto foi fruto de uma parceria do Centro do Teatro do Oprimido (CTO) com o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e com as Secretarias de Educação de diversos Municípios do Estado do Rio de Janeiro, dentro do Programa Escola Aberta, do Governo Federal, privilegiando os municípios mais carentes.

O projeto “*Teatro do Oprimido nas Escolas*”, entre outros desta mesma natureza, catalisou um processo de reflexão sobre as possibilidades de uso do Teatro do Oprimido como ferramenta pedagógica nas escolas e em projetos educativos. Assim, o Teatro do Oprimido pode e tem contribuído na formação docente, para que os educadores possam conhecer e acreditar numa proposta transformadora da prática pedagógica e do espaço escolar. O TO é apresentado, então, como uma alternativa de educação à realidade social opressora e ao imobilismo das teorias que nunca chegam à prática.

Em minha monografia de conclusão da graduação², investiguei o projeto “*TO nas escolas*”. Naquele trabalho tive a oportunidade de analisar todos os documentos produzidos pelo CTO, fazer visitas em escolas que desenvolviam o projeto, analisar vídeos, fotografias, peças teatrais e revistas, ao mesmo tempo em que eu mesma fazia a formação de multiplicadores oferecida pelo CTO. Esse projeto surgiu dentro da proposta de “nevralgização” do TO, isto é, a formação de multiplicadores (curingas) de TO para formarem grupos teatrais em seu local de atuação (penitenciárias, Centros de Atenção Psicossocial, Pontos de Cultura, escolas e movimentos sociais). Com esta proposta, as atividades do CTO voltaram-se para as parcerias principalmente com o setor público.

A análise do projeto “*Teatro do Oprimido nas Escolas*” revelou-me muito sobre a dimensão pedagógica do TO. Constatei que o projeto possibilitou grandes avanços para a educação escolar, para a construção de educadores dialógicos e para o processo de desenvolvimento dos estudantes. Mas, em muitos momentos, o Teatro do Oprimido têm revelado uma “perspectiva pedagógica basista”³, já que valoriza-se o conhecimento do ator-popular, do multiplicador, mas não se busca ir além das aparências, revelando o estrutural. O fator considerado, inicialmente, para o desenvolvimento dessa perspectiva pedagógica foi a inserção do TO em um programa de um contexto de criação de programas federais que, segundo Frigotto (2006: 267), provocam apenas “processos de ‘inserção social’ precária”, pois se inserem na política de emprego e renda mínima para desempregados ou ainda na

2 PEREGRINO, Pâmela. *Teatro do Oprimido e Educação*. Orientadora: Adriana Facina. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2007.

3 Este termo tem origem nos movimentos sociais que realizam “trabalho de base” com a população para ter a adesão de novos militantes. Quando este trabalho não leva os sujeitos a refletirem além dos limites que já possuíam diz-se que a perspectiva é “basista”. Ver: JARA, Oscar. *O que é Metodologia*. Texto para formação de Monitores do Coletivo 13 de Maio, p. 12, s/d.

criação de força de trabalho supérfluo. O objetivo mais intensamente repetido pela Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta foi a redução da violência contra a – e dentro da – escola, por meio da realização de atividades nos finais de semana, buscando evitar que a polícia militar fique presente na escola, o que eximiria, segundo Jorge Werthein (2004)⁴, os professores da responsabilidade de supervisionar o espaço. Ao integrar o Programa, o projeto “TO nas Escolas” buscou também entender as necessidades nele envolvidas, analisando como poderia contribuir para este objetivo. Assim, inserindo-se em um Programa que busca ficar fora do cotidiano educacional escolar, o projeto “TO nas Escolas” também sofreu limites quanto a uma participação mais intensa na transformação da prática político-pedagógica das escolas, mas não deixou de fazê-lo. Embora minha análise tenha revelado os limites colocados pelo Programa Escola Aberta à plena realização dos objetivos do TO, também constatou que o Programa não foi o principal determinante na transformação da perspectiva pedagógica do TO. Daí surgiram as minhas questões ligadas à perspectiva de diálogo do TO. Essas questões não puderam ser investigadas nos limites de uma monografia e agora, com a presente pesquisa, estão tendo a oportunidade de serem revistas e analisadas.

A análise das peças produzidas durante a realização do “TO nas Escolas” revelou a recorrência de temas relacionados à ausência de diálogo dentro das escolas, expondo como isto oprime professores, estudantes e funcionários. Notei também que as peças mostravam claramente os problemas vividos, mas apenas o que acontece dentro da escola, sem relacionar com fatores externos. Isto levou os *espect-atores*⁵, nas situações observadas, a apresentarem soluções mais imediatistas, como pressionar mais o sujeito opressor a dialogar, dizer coisas novas naquela situação. Dentro da proposta do TO, ao se propor e ver alternativas destes tipos já se estaria combatendo à inexorabilidade dos fatos, à visão das coisas como naturais e imutáveis, além de deslocar a possibilidade de ação para o oprimido. No entanto, questiono o quanto a discussão se limitava ao imediato e omitia suas causas estruturais. Na peça “Correndo atrás do Sonho”, por exemplo, a pergunta feita à plateia é “*o que esse jovem pode fazer para conciliar trabalho e*

4 Jorge Werthein é representante da UNESCO no Brasil.

5 Nome dado aos integrantes da plateia do Teatro do Oprimido, uma vez que estes devem manter-se ativos, observam e agem como atores.

estudo”. O jovem, protagonista da peça, era oprimido por sua professora que, apesar de todo esforço do jovem, não compreendia seus problemas para realizar trabalhos fora de sala de aula devido à grande carga horária de trabalho. Para um estudante trabalhador essa é uma questão fundamental. Ele quer estudar, mas precisa trabalhar. É necessário e urgente resolver seu problema. Não pode abandonar nem um nem outro. Resolver essa questão possibilita a realização de seu sonho, mas não leva ao questionamento: “porquê um jovem estudante precisa trabalhar numa carga horária exaustiva para sustentar seus irmãos e pais?”. Aquela peça apontava para a necessidade da transformação no sistema de ensino do EJA daquela e de tantas outras escolas, mas não para a estrutura social que gera a opressão daquele jovem. Essa questão revelava, a meu juízo, um aspecto importante da dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido. A referência para o diálogo parece ser apenas o que os educandos já vivenciam, que em geral é constituído tanto por impulsos libertadores quanto conservadores, inclusive em relação a opressão que os atinge.

Essa questão era recorrente em diversas peças e debates realizados pelo CTO. Mesmo em outros projetos, dificilmente a estrutura social aparece ou influencia explicitamente a cena. Muitas vezes, a opressão apresentada na peça aparece isolada de suas causas, explorando apenas as relações pessoais entre os sujeitos envolvidos na situação apresentada. Apesar disso, o CTO não pareceu ver isto como um conflito, uma incoerência. A Pedagogia do Oprimido não se mostrava como a única perspectiva pedagógica utilizada como referência no Teatro do Oprimido.

Mas quais seriam as outras? A análise de diversos trabalhos⁶ – dissertações e teses – não apontou explicitamente para nada além da Pedagogia do Oprimido de Freire. No entanto, de acordo com a produção bibliográfica de Augusto Boal, sistematizador do TO, a perspectiva de diálogo do Teatro do Oprimido baseia-se, fundamentalmente, na Pedagogia do Oprimido, mas também na maiêutica socrática. Então, minha proposta é investigar as relações entre estas duas referências e o Teatro do Oprimido. Essa relação é relevante para compreender mais profundamente a perspectiva pedagógica do Teatro do Oprimido, já que esta se baseia no diálogo, tanto freireano quanto socrático.

6 Essa análise é apresentada no capítulo 2 dessa dissertação.

As questões a serem analisadas nessa dissertação surgiram da pesquisa que fiz na ocasião da elaboração de minha monografia, contando com observações, entrevista e análise de documentos. Dessa forma, não cabe, neste momento, retomar as observações já estudadas dos grupos e processos de formação de curingas. Na presente pesquisa basear-me-ei, metodologicamente, na análise da bibliografia de Augusto Boal, dos artigos escritos pelos praticantes do TO e em entrevistas à equipe do CTO. Inevitavelmente considerarei meus estudos anteriores, mas não os retomarei como um estudo de campo.

Para dar mais clareza e visibilidade às pretensões dessa pesquisa esclareço que meu objetivo central, é:

Entender a relação estabelecida no Teatro do Oprimido entre a Pedagogia do Oprimido e a maiêutica socrática e quais os desdobramentos pedagógicos produzidos com esta relação.

Para atingir esse objetivo central se faz necessário considerar os seguintes objetivos específicos:

1. *Mapear as principais características da maiêutica socrática e da Pedagogia do Oprimido, privilegiando o conceito de diálogo;*
2. *Identificar e comparar as articulações possíveis entre a maiêutica socrática e a Pedagogia do Oprimido, tomando a dialogicidade como eixo de análise;*
3. *Refletir sobre a perspectiva de diálogo no Teatro do Oprimido, cotejando com as articulações entre a Pedagogia do Oprimido e a maiêutica socrática à luz dos objetivos do TO;*
4. *Compreender as implicações pedagógicas da dialogicidade privilegiadas no Teatro do Oprimido, a partir das análises da obra bibliográfica de Boal e também das percepções dos curingas do CTO-Rio.*

Os resultados obtidos no processo de pesquisa foram organizados considerando o Teatro do Oprimido de “fora” para “dentro”, ou seja, de análises sobre ele até suas questões internas. No entanto, para um leitor leigo no tema, pode ser útil começar pelo capítulo “Desenvolvimento histórico da perspectiva pedagógica do Teatro do Oprimido”, de forma a se familiarizar com o TO e suas técnicas.

Na análise bibliográfica, capítulo 2, exponho o levantamento que fiz dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre o Teatro do Oprimido. O levantamento foi realizado na base de dados do Portal Capes, do Scielo e de revistas que são referências para o campo da educação. Desse levantamento, escolhi, de acordo

com a relação com a presente pesquisa, três trabalhos sobre o método de ensino do TO para serem analisadas. A escolha por fazer uma análise bibliográfica baseada em trabalhos acadêmicos se deu devido à ausência de fontes bibliográficas publicadas sobre o tema em estudo e a natureza da pesquisa que realizo. A análise de dissertações e teses foi bastante profícua, colaborando para a percepção de um painel da produção acadêmica do Brasil sobre o Teatro do Oprimido.

No capítulo 3, “Análise da produção de Augusto Boal”, apresento uma análise dos livros de Boal, buscando definir qual a compreensão de Boal sobre suas duas referências pedagógicas. Cotejo a percepção de Boal com o trabalho de Freire e com algumas referências sobre a maiêutica socrática. Por isso, o capítulo é subdividido em três: (1) O desenvolvimento histórico da perspectiva pedagógica do TO; (2) A pedagogia freireana e o TO; (3) A maiêutica socrática e o TO. O método de análise que utilizei abordou uma perspectiva histórica, assim os escritos de Boal foram lidos e interpretados como documentos históricos que retratam o homem (autor) inserido dentro de determinado contexto histórico. A perspectiva que embasa a metodologia de leitura histórica que considerei mais adequada para este trabalho foi a análise cultural proposta por Raymond Williams (1969). Este autor considera a dimensão material da cultura interpretando-a não como reflexo das estruturas econômicas e políticas, nem como esfera autônoma da vida humana, mas sim nas suas interações dialéticas com o político, o econômico e o social. Dessa forma, pensar qualquer produção artística como uma criação individual absolutamente livre de condicionamentos ou como mera expressão de uma realidade econômica resultam em um reducionismo profundo. Operando com esta perspectiva na análise da literatura, a historiadora Adriana Facina (2004: 25) afirma que

(...) pode-se dizer que a literatura não é espelho do mundo social, mas parte constitutiva desse mundo. Ela expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais. Essas visões de mundo são informadas pela experiência histórica concreta desses grupos sociais que as formulam, mas são também elas construtoras dessa experiência. Elas compõem a prática social material desses indivíduos e dos grupos sociais aos quais eles pertencem ou com os quais se relacionam.

Ao tratar de conceitos como cultura, língua, literatura e ideologia, Williams os entende como se estes se desenvolvessem e se alterassem no interior

do processo histórico que os envolve e lhes confere sentido. Nesta perspectiva, as obras de arte devem ser analisadas como produtos que formalizam as experiências vividas em um determinado tempo histórico. Portanto, é possível identificar, dentro de uma obra artística, as experiências vividas, as representações, as emoções, as dimensões subjetivas das práticas individuais e sociais de uma determinada sociedade. A perspectiva de Raymond Williams é fundamental para o trabalho que proponho, pois a compreensão materialista da obra de arte e do processo de criação artística nos possibilita entender a produção intelectual de Boal em seus processos e interações e não como uma dimensão estática, de um gênio criador.

No capítulo 4, “A continuidade”, a análise se volta para a continuidade do trabalho de Boal. Ou seja, analisei o que pensam os atuais curingas do CTO, responsáveis pela manutenção, difusão e continuidade do método de Boal. A fonte para esse capítulo foram as entrevistas que realizei com os atuais curingas do Centro de Teatro do Oprimido. A perspectiva do materialismo cultural mantém sua relevância para essa análise. No entanto, a metodologia empregada neste capítulo não foi a leitura de documento escritos, mas a entrevista. Devido às opções metodológicas aqui apresentadas, a entrevista não foi apropriada *“como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo”* (Zago, 2003: 295). Foram entrevistados os oito curingas do CTO, com entrevista semi-estruturada. Todos estes são responsáveis por formar novos curingas em todo o Brasil e também no exterior.

Por fim, num esforço de concluir este trabalho, o último capítulo reúne como um todo orgânico as partes aqui expostas buscando responder às questões da pesquisa:

(1)Quais as relações existentes entre a maiêutica socrática e a Pedagogia do Oprimido? Estas perspectivas teóricas são complementares? Se sim, em qual medida? E em quais aspectos elas não seriam complementares?

(2)Há alguma relação entre a maiêutica socrática e a Pedagogia do Oprimido na proposta do Teatro do Oprimido? Se há, quais são os desdobramentos possíveis para esta prática teatral?

(3)Qual a função ou papel pedagógico do diálogo no Teatro do Oprimido? Tal concepção está relacionada com a dialogicidade socrática e freireana?