

3 Análise da produção bibliográfica de Augusto Boal

Quando o teatro surgiu na Grécia, no século VI a.C., era feito nas ruas com todo o povo cantando e dançando livremente, vivenciando o fazer teatral (CIVITA, 1976: 12). No entanto, ao longo da história, o teatro foi reduzido ao que acontecia em espaços especiais, com pessoas preparadas, com qualidades percebidas como inalcançáveis a todos. Assim, se separou fisicamente os atores dos espectadores. Diversas pessoas e movimentos artísticos modificaram ou mantiveram essa estrutura através dos anos, produzindo as mais diversas perspectivas teatrais, estéticas e pedagógicas.

Das diversas formas constituídas de teatro existentes ao longo do tempo, a dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido se diferenciou pela concretização de sua dialogicidade, através da intervenção direta do espectador na ação teatral. Embora não seja a única forma teatral com intervenção ou participação da plateia, no Teatro do Oprimido, o espectador tem um espaço organizado de experimentar, conscientemente, suas próprias alternativas para romper uma opressão específica. Em outras experiências teatrais em que se dá o diálogo, este é muitas vezes de forma espontânea, buscando somente a diversão ou dentro das alternativas formuladas pela própria peça. Mesmo no teatro brechtiano, em que o objetivo também era a participação da plateia na transformação da realidade, o diálogo se dá no plano das ideias, sem se materializar na participação efetiva do público durante a realização da peça.

Ao comparar três perspectivas bastante distintas de teatro, a Tragédia Grega, o Teatro Épico e o Teatro do Oprimido, Fernando Peixoto, prefaciando um livro de Boal, diz que:

Aristóteles colocou uma poética na qual o espectador delega poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar, enquanto que Brecht desenvolveu uma poética na qual o espectador delega poderes para que o personagem atue em seu lugar, sim, mas reserva o direito de, enquanto espectador, pensar por si mesmo, às vezes até mesmo em oposição ao personagem. Boal, entretanto, sugere, numa expressão que inevitavelmente nos remete aos escritos de Paulo Freire, a “poética do oprimido”: a própria ação – o espectador assume seu papel como protagonista, deslocando o artista do centro do acontecimento artístico. O espectador, nesta nova posição, que certamente

assusta a muitos, modifica a ação dramática, se julgar necessário, em função da verdade de sua existência objetiva. Ensaia soluções e debate projetos de transformações, exercitando-se a si mesmo, através de um processo artístico que se torna uma espécie de “ensaio geral” revelador e estimulante, para ser, não simples espectador passivo, mas sim agente ativo de seu próprio destino, capaz de agir sobre a realidade, corrigindo-a, de forma mais efetiva e crítica, aguçando assim, através da atividade teatral, sua potencialidade enquanto elemento transformador da sociedade (PEIXOTO, “A procura da Identidade” em: BOAL, 1984: 10-11).

Como já afirmado, os três trabalhos analisados no capítulo anterior trazem reflexões sobre a dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido. Faltaria então, analisar a bibliografia que sistematizou a criação e consolidação do Teatro do Oprimido. Nos livros de Boal busco investigar as transformações que a dimensão pedagógica do TO sofreu ao longo do tempo, relacionando-se ao contexto histórico no qual se inseria.

3.1

O desenvolvimento histórico da dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido

Neste tópico irei analisar a dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido em cada momento de seu desenvolvimento histórico, valorizando a recorrência do conceito “diálogo” na obra de Augusto Boal. Caso o leitor se interesse por uma análise da história do Teatro do Oprimido, recomendo a leitura da monografia “Teatro do Oprimido: uma análise histórico-crítica”, de Antonio Terra Leite Abreu – UFF: História, 2007. Neste trabalho, Abreu desenvolveu uma consistente e interessante análise das fases de desenvolvimento do TO à luz da filosofia materialista histórico-dialética.

A partir da pesquisa que desenvolvi para conclusão de minha graduação, como apresentei na introdução, pude afirmar que o desenvolvimento da perspectiva pedagógica do Teatro do Oprimido se desenvolveu em quatro fases:

- 1) Pedagogia tradicional, com conteúdo crítico, no Teatro de Arena (décadas de 1950 e 1960);
- 2) Pedagogia do Oprimido, durante o exílio de Boal na América Latina (1970-1976);
- 3) Inspiração na maiêutica socrática, na Europa (a partir de 1980);

4) Reinserção do Teatro do Oprimido na sociedade brasileira, com a manutenção da perspectiva maiêutica desenvolvida na fase anterior (a partir de 1989).

É importante esclarecer que essas fases, como qualquer período histórico, não são estáticas. Características de uma permeiam as outras. O esforço de periodização é possível apenas pela consideração das características mais recorrentes em cada período. Para apresentar e justificar essa divisão em fases é necessário analisar mais profundamente a história do desenvolvimento da perspectiva pedagógica no TO.

3.1.1

As origens do diálogo: a auto-crítica

O Teatro do Oprimido começou a ser organizado no Brasil, na década de 1960, a partir do trabalho do *Teatro de Arena de São Paulo*, fundado em 1953. Desde a apresentação de *Eles não usam Black-tie*, de Guarnieri, em 1958, este grupo passou a buscar principalmente a renovação e nacionalização do teatro brasileiro. Neste período, a produção artística do Teatro de Arena era voltada principalmente para os temas políticos que pareciam mais urgentes.

Em seu livro “Arco-Íris do Desejo”, Boal (1996:17), refletindo sobre o caminho percorrido até o desenvolvimento do Teatro do Oprimido na Europa, analisou as produções do *Teatro de Arena*. Após fazer um quadro sobre a desigualdade no Brasil e a situação da população pobre, diz:

Nós, artistas, idealistas, não podíamos apoiar tamanha crueldade. Nós nos revoltávamos, nos indignávamos, sofriamos. E escrevíamos e montávamos nossas peças contra a injustiça, enérgicas, violentas, agressivas. Éramos heróicos aos escrevê-las e sublimes ao representá-las: peças que terminavam quase sempre com os atores cantando em coro canções exortativas, canções que terminavam sempre com frases do tipo “*Derramemos nosso sangue pela liberdade! Derramemos nosso sangue pela nossa terra! Derramemos nosso sangue, derramemos!*”

Eram peças que buscavam “exortar os oprimidos a lutar contra a opressão” (Boal, 1996: 17). Era o que eles consideravam certo e necessário naquele momento para a transformação da realidade. Viam os espectadores como sujeitos sim, como pessoas que deveriam sair da posição passiva e lutar contra as injustiças que viviam. No entanto, o fazer teatral dicotomizava com o fim em que a proposta deveria chegar. Queriam convencer a plateia a tomar uma iniciativa

urgente. Durante o espetáculo eles, artistas, diziam suas verdades – porque, para quê e como os oprimidos deveriam lutar. Enquanto estes, durante a apresentação da peça, deveriam ficar passivos, para depois tomarem uma posição ativa.

Boal conta que esta perspectiva aos poucos foi-lhes parecendo um problema que ficou claro ao final de uma das apresentações do *Arena* numa Liga Camponesa, no Nordeste. Virgílio, um camponês emocionado se aproximou deles para comentar a peça. Disse o quanto se maravilhava ao ver pessoas jovens da cidade, que pensavam exatamente como eles e os convidou a irem todos juntos desalojar os jagunços de um coronel que havia invadido a roça de um dos companheiros. O grupo tentou explicar o mal entendido, dizendo que eles eram artistas e não camponeses, não saberiam nem ao menos atirar, que seus fuzis eram elementos de cenografia. Após insistir mais um pouco, o camponês constatou, perguntando: “Então aquele sangue que vocês acham que a gente deve derramar é o nosso, não é o de vocês...?” (Boal, 1996: 19) e foi embora, sem esperar resposta. Com esta experiência, Boal começou a refletir que algo estava errado, não com o gênero teatral, mas sim com sua utilização. Como poderiam dar conselhos que eles mesmos não eram capazes de seguir?

Esses questionamentos podem nos levar a considerar – como fizeram Paranhos, Pedroso e Teixeira – que Boal fez nesse momento uma crítica ao seu teatro como sendo pedagogicamente “bancário”. Afinal, ele se viu como um professor que busca incutir verdades – ainda que *verdades libertadoras* – sem levar em conta o que seus alunos pensam e vivem. Mas creio que é necessário tomarmos cuidado na análise da auto-crítica de Boal. Transcrevo então a citação na qual Boal (2002: 19) revela seu desconforto:

Nunca mais esqueci Virgílio. Nem aquele momento em que me senti envergonhado da minha arte que, no entanto, me parecia bela. Alguma coisa estava errada. Não com o gênero teatral, que me parece, ainda hoje, perfeitamente válido. O *Agit-Prop*, agitação e propaganda, pode ser um instrumento extremamente eficaz na luta política. Errada estava a sua utilização. Naquela época o Che Guevara escreveu uma frase muito linda: “*Ser solidário significa correr o mesmo risco*”. Isso nos ajudou a compreender o nosso erro. O *Agit-Prop* estava certo: o que estava errado era que nós não éramos capazes de seguir o nosso próprio conselho. Homens brancos da cidade tínhamos pouca coisa a ensinar às mulheres negras do campo...

De fato, podemos dizer que Boal demonstra um grande incômodo com sua produção no *Arena*. No entanto, ele considera que a forma teatral que eles usavam

– agitação e propaganda – está correta e pode ser utilizada sim. Ou seja, embora Boal tenha feito uma consistente crítica à intransitividade do teatro tradicional, o problema não estava em apresentar um conteúdo na peça e sim em não ser capaz de seguir o conselho apresentado. A pedagogia bancária não é apenas a forma com a qual o professor apresenta o conteúdo, é toda uma relação educacional, na qual diversos sujeitos estão inseridos, que tem como objetivo e resultado a manutenção da estrutura social opressora. A peça apresentada pelo Teatro de Arena em uma liga camponesa não causou “a percepção fatalista” e imobilista sobre os acontecimentos como se pretenderia a pedagogia bancária¹. Pelo contrário, estimulou os camponeses a seguirem lutando pela liberdade.

A questão encontrada por Boal e os artistas do Arena é que eles mesmo não estavam dispostos a lutar pela liberdade da mesma forma que aconselhavam aos camponeses. E por que artistas críticos, comprometidos com causas sociais, não estavam dispostos a correr o risco que fosse preciso para a transformação social que eles consideravam necessária? A resposta que encontro nos livros de Boal está relacionada à concepção que eles tinham da realidade social. Embora estivessem próximos do PCB e do marxismo, eles não operavam com a categoria “classe trabalhadora” e sim com a de “povo” (o que era comum em seu tempo, quando o Partido Comunista Brasileiro [PCB], inclusive, buscava a Revolução Nacional-Popular e não a Socialista). Sendo assim, eles – artistas de classe média – que sobreviviam do próprio trabalho e, portanto, não eram burgueses, não se viam como povo. Ou seja, desejavam a transformação social para o bem de outros: aqueles mais subjugados socialmente. É certo que eles também sofriam com a estrutura capitalista, mas não tanto e da mesma forma que os mais fragilizados economicamente e, por isso, acreditavam que lutavam para outras pessoas e não pela própria libertação.

Povo: não definíamos o que era, onde trabalhava, comia, amava, o que fazia. Sabíamos o que não era: classe média, nossa plateia. Queríamos estar a serviço desse misterioso e bem-amado *povo*, mas... não éramos povo. (Boal, 2000: 177, grifos do autor)

O fato de não se reconhecerem como povo, dava-lhes a liberdade de sugerir/exortar ao outro a derramar seu sangue por uma causa, afinal não se

¹ Sobre a pedagogia bancária ver: Freire, 1975: 63-87

avaliava os riscos com a mesma medida que se avaliaria para eles próprios, atores do Arena. O incômodo com essa relação altruísta leva Boal a buscar a construção de um teatro com uma nova dimensão pedagógica.

A busca do diálogo está impregnada nesta questão. Porque o teatro deveria ser dialógico para Boal? Por que Boal não considerava certo dizer o que outros deveriam fazer para transformar a própria realidade, caso ele também não fosse oprimido por essa realidade. A transformação almejada não dizia respeito a Boal, que já estaria em uma situação confortável, e por isso não caberia a ele dizer os objetivos e os métodos dessa luta. Ainda assim, ele se sentia responsável por socializar um conhecimento que possuía – teatral – que deveria ser de todos os seres humanos, mas que havia sido expropriado ao longo da história. Mas, por ter um conhecimento que o outro não tinha, sentia-se numa posição superior. A única forma de relacionar-se com o povo sem ser autoritário, seria então sendo dialógico.

A partir dessas críticas, Boal e o Arena começam a construir novas metodologias teatrais. Se antes o espetáculo acontecia com informações correndo numa via única, dos artistas (ativo) para o público (passivo), começa-se a buscar a dialogicidade da obra artística. Os primeiros passos foram dados ainda no Brasil, nos primeiros anos da ditadura militar quando, para além do desejo, impôs-se a necessidade de construir um novo teatro. Neste momento, peças teatrais com conteúdo de análise crítica da realidade eram sistematicamente censuradas, principalmente a partir do Ato Institucional nº 5, em 1968. A equipe de Boal decidiu, então, usar o próprio texto do jornal – já censurado – como texto teatral. Assim, em setembro de 1970, a partir de uma ideia antiga, o núcleo 2 do Teatro de Arena com direção de Boal, mas com pesquisa e criação coletiva, apresentou o espetáculo *Teatro Jornal – Primeira Edição*. Tratava-se da demonstração de nove técnicas que possibilitavam transformar qualquer notícia de jornal (ou outras formas de textos, como a Bíblia, leis, discursos) em cena de teatro. Buscava-se formar grupos de Teatro Jornal que aprendessem as técnicas, aplicassem, e depois formassem novos grupos. O objetivo das técnicas era, primeiro, desmistificar a pretensa “objetividade” do jornalismo. O segundo objetivo era tornar o teatro mais popular, oferecendo técnicas simples que qualquer grupo, em pouco tempo, pudesse apresentar uma cena. Já o terceiro objetivo era demonstrar que o teatro

pode ser praticado mesmo por quem não é ator. Em um texto de 1970, Boal (1984: 42) afirma que

Estamos agora criando uma nova categoria de teatro popular, fundamentalmente diferente das três anteriores. Nela, o próprio povo faz o espetáculo. Não produzimos, como artistas, um espetáculo: como técnicos, produzimos as ferramentas a serem utilizadas pelo povo na fabricação de seu próprio teatro. Nas três primeiras categorias, o povo é unicamente o receptor do produto teatral; nesta quarta categoria, o povo fabrica e consome teatro.

Pouco tempo depois, mais de 20 grupos de Teatro-Jornal já haviam sido formados apenas em São Paulo. Muitos outros se formaram em Curitiba, Porto Alegre, Ribeirão Preto, Cuiabá, Buenos Aires, Montevideu. Esse é, a meu ver, o início da construção de uma dimensão intrinsecamente pedagógica na obra de Boal que busca o diálogo e a aproximação com os sujeitos, embora o central neste momento, para Boal, fosse a possibilidade de o próprio povo produzir o teatro e não a dialogicidade da obra em si.

3.1.2

O exílio latino-americano e a aproximação com o pensamento freireano

Menos de um ano após esta primeira apresentação do Teatro-Jornal, Boal foi preso e posteriormente exilado. De 1971 a 1976, Boal esteve trabalhando em diversos países da América Latina, e de 1976 a 1986 na Europa. Relembrando os lugares em que viveu disse: “Cinco anos em Buenos Aires (veio Videla...), dois anos em Lisboa (e a Revolução dos Cravos feneceu...) e, finalmente, Paris que, para mim, ainda é meu segundo lar” (Boal, 1996, p.31).

Morando na Argentina, mas trabalhando também no Peru, na Colômbia, na Venezuela, no México, em El Salvador, Boal sistematizou e organizou um arsenal de técnicas que viriam a se constituir no Teatro do Oprimido. Cada uma delas surgia em resposta a uma necessidade objetiva de seu trabalho, de sua meta de fazer teatro com a população oprimida desses países, buscando a libertação com um teatro que fosse cada vez mais dialógico. Durante o exílio na América Latina, Boal lê a obra de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” e percebe que o que Freire fala para a educação é exatamente o que ele buscava para o teatro.

Paulo Freire fala da transividade do verdadeiro ensino: o professor não é aquele que descarrega saber na cabeça do aluno, como que esvazia um caminhão, cofre

de banco onde se guarda o dinheiro-saber: professor é o que possui um conhecimento e o transmite ao aluno e, ao mesmo tempo, dele recebe outro conhecimento, pois que o aluno possui o seu próprio saber. Ensino é transitividade. Democracia, diálogo. “A um camponês ensinei como se escreve a palavra arado; e ele me ensinou como guiá-lo” – disse um professor cordovês argentino.

No teatro convencional existe uma relação intransitiva: do palco tudo se transporta, transfere – emoções, ideias, moral! – e nada vice-versa. Qualquer ruído, exclamação, qualquer sinal de vida que faça o espectador é contramão: perigo! Pede-se silêncio para que não se destrua a magia da cena. No Teatro do Oprimido, ao contrário, cria-se o diálogo; mais do que se permite, busca-se a transitividade, interroga-se o espectador e dele se espera resposta. Sinceramente. (Boal, 1996: 45-46).

As metodologias desenvolvidas a partir daí terão um cunho mais dialógico, não apenas oferecendo ferramentas para que o oprimido expresse o que ele quiser, mas construindo coletivamente conhecimentos e ações para a superação das opressões. A análise da obra de Boal indica que essa fase foi a de maior proximidade com o pensamento de Freire. Nesta época, Boal acreditava que os conhecimentos teatrais deveriam ser transferidos ao povo, para que este decida os fins que propõe a este teatro, numa relação dialógica. Em um texto de 1973, afirma

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la! (Boal, 1975: 127)

Apesar de considerar a transferência de conhecimentos teatrais, Boal passa a considerar que o artista deveria dialogar sobre todo o conteúdo, tanto durante a construção da cena quanto na apresentação da peça. Em um texto da década de 1970, Boal diz que no teatro convencional “os artistas produzem e os espectadores consomem: esta é uma visão nitidamente burguesa que tem de ser eliminada.” Mas, no teatro que propunha que seja desenvolvido, “os espectadores devem também ser produtores. O verdadeiro artista popular é o que, além de saber produzir arte, deve saber ensinar o povo a produzi-la. Não é o produto acabado que deve ser popularizado, mas sim os meios de produção” (Boal, 1984 p. 94).

Durante a fase que Boal morou na Argentina, que também passava por uma ditadura, ele dirigiu o grupo “El Machete” e esteve ativo em sua busca pelo desenvolvimento de um teatro popular. Uma peça que eles prepararam divulgava uma lei argentina que permitia aos famintos comerem de graça em restaurantes. A

peça foi montada para ser apresentada na rua. Mas, Boal, como estrangeiro, corria o constante risco de ser preso e mandado de volta para o Brasil, onde não só sua liberdade, mas também sua vida estaria em risco. Então, um dos atores propôs que em vez deles apresentarem a peça na rua, como previam, apresentassem em um restaurante de verdade. Ninguém saberia que eles estavam fazendo teatro e a polícia não poderia prender Boal, que apenas estava almoçando naquele restaurante. Assim surgiu o *Teatro Invisível*. Sua vantagem era estimular todos os presentes a reagirem e debaterem verdadeiramente a situação, já que não sabiam que estavam vivenciando uma peça teatral. Por não saberem que são espectadores, agem em igualdade de condições com os atores. Segundo Boal (1984: 73),

Neste caso, “invisíveis” são apenas os rituais deste tipo de teatro: o espectador não vê nem sabe quem são ou não os atores, não sabe sequer que há atores, não percebe que o que dizem está previamente estudado e o companheiro que está ao seu lado pode muito bem participar ou ser um tranquilo cidadão que volta para casa.

A partir daí, Boal começou a analisar que no ritual teatral os espectadores assumem, naturalmente, uma posição passiva. Sentem-se confortáveis apenas nessa situação. Para romper a relação unilateral da apresentação teatral, os rituais deveriam ser rompidos. Pois, no teatro tradicional, ainda que o conteúdo seja crítico, “cada um sabe o seu papel, os espectadores sabem que são espectadores, os atores sabem que são atores. Já está predeterminado quem deve atuar e quem deve ver a atuação. Já existe um muro, uma separação” (Boal, 1984: 73). No Teatro Invisível, pela primeira vez, Boal experimentava romper essa relação intransitiva. Neste texto, de 1973, Boal (1975: 168) comenta as ideias que estava desenvolvendo:

Sim, esta é, sem dúvida, a conclusão: Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. Todas estas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo

vítima passiva dessas imagens.

Ainda nesse período de proximidade com a pedagogia de Freire, surge a técnica *Teatro Imagem*, que foi desenvolvida para estabelecer um diálogo entre os povos das nações indígenas e os descendentes de espanhóis e Boal, que falava português. A dificuldade entre os idiomas trouxe a necessidade de um teatro sem palavras, mas que não perdesse em consistência, em riqueza de debate sobre os mais variados temas, urgentes a cada grupo. Assim, foi necessário criar um teatro onde a palavra falada não fosse o essencial. No *Teatro Imagem*, o grupo escolhe um tema a ser debatido, que seja de interesse comum. Cada participante expressa a sua opinião sem falar, apenas “esculpindo” as imagens com os corpos dos demais participantes e com o seu próprio, construindo a *imagem real* do tema proposto. Busca-se construir um modelo que, na opinião do grupo seja a concretização deste tema. Em seguida pede-se que o grupo faça imagens de como ele gostaria que fosse, ou seja, a *imagem ideal*. Tendo em mente as duas imagens, pede-se por último que construam a *imagem da transição*, o que é necessário para, a partir da imagem real, alcançar a imagem ideal. Todo o debate é feito através da construção, modificação, inclusão ou exclusão de imagens. Há outras técnicas que podem atravessar o *Teatro Imagem*, são dinamizações das imagens, fornecendo-as som, movimento, ritmo que podem realçar determinados aspectos das imagens. Em síntese, na *imagem real* analisa-se a realidade. Na *imagem ideal*, refletia-se a vida sem aquela determinada opressão, discute-se o que tem que ser diferente para que aquele grupo esteja satisfeito. E na *imagem da transição* debate-se e concretiza-se quem e como pode transformar aquela realidade opressora, debate-se as alternativas, sua viabilidade. Assim o próprio grupo oprimido analisa, idealiza e planeja suas ações. Já não é o artista que se dirige ao público para orientá-lo a tomar uma determinada atitude.

Neste mesmo período foi criado o *Teatro-Fórum*. Em 1973, Boal trabalhou no Plano Nacional de Alfabetização Integral², do Governo Revolucionário Peruano. O objetivo do Plano era erradicar o analfabetismo do Peru, em quatro anos. Calculava-se que existiam pelo menos 41 dialetos das suas principais línguas indígenas, o quéchua e o aymará, e mais de 45 línguas distintas somente

² Os curingas do Centro de Teatro do Oprimido informaram, nas entrevistas que realizei para essa pesquisa, que Boal foi trabalhar no Peru à convite de Paulo Freire.

numa província ao norte do país, Loreto. Além da alfabetização na língua materna e em castelhano, o Plano almejava alfabetizar a população em todas as linguagens possíveis, especialmente artísticas, como o teatro, a fotografia, o cinema, entre outras. Boal (1975: 124-126) entrou, claro, no setor de teatro, trabalhando não apenas com as técnicas já citadas, mas desenvolvendo também outras, dentre as quais, uma nova forma de teatro, que chamou de *Dramaturgia Simultânea*. Consistia na apresentação de uma peça contendo um problema ao qual se necessitava encontrar uma solução. “O espetáculo se desenvolvia até o ponto da crise, até o momento em que o protagonista devia tomar uma decisão”. Neste momento a peça parava e perguntava-se aos espectadores o que o protagonista deveria fazer. Cada um dos espectadores dava a sua sugestão. “E os atores, no palco, improvisavam uma por uma, até que todas as sugestões se esgotassem” (Boal, 1996, p 19). Esse tipo de apresentação fazia bastante sucesso e Boal não sentia mais o peso de querer dar “conselhos”. Mas, entre as muitas apresentações, houve uma que ficou claro que ainda não era suficiente. Uma senhora que tentava dar sua sugestão numa peça sobre um sério problema de um casamento, não se sentia compreendida por Boal, que é um homem. Por fim, sem saber o que fazer para compreender a mulher que ficava cada vez mais furiosa, Boal perguntou por que ela mesma não subia e mostrava o que estava pensando. Ela aceitou e mostrou toda a força do que havia pensado, mas que as palavras não haviam deixado claro. Boal (1996: 19) percebeu que a *Dramaturgia Simultânea*

Já era um avanço, já não dávamos mais conselhos: aprendíamos juntos. Mas os atores conservavam “o poder”, o domínio do palco. As sugestões partiam da plateia, mas era em cena que nós os artistas interpretávamos o que havia sido dito.

Já no *Teatro-Fórum* a peça apresenta um problema, uma opressão. O protagonista (oprimido) luta, mas perde em cena. Então, as pessoas da plateia são convidadas a entrarem elas mesmas na cena para experimentar alternativas que transformem a situação, rompam com a opressão.

Quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo. (...) profana-se a cena, altar onde costumeiramente oficiam apenas os artistas. Destrói-se a peça proposta pelos artista, para juntos, construírem outra, teatro, não didático no velho sentido da

palavra e do estilo, mas pedagógico no sentido de aprendizado coletivo (Boal, 1996: 22).

Com a formação das principais técnicas do Teatro do Oprimido (*Teatro-Jornal*, *Teatro-Invisível*, *Teatro-Imagem* e *Teatro Fórum*) consolida-se o método, definindo-se as principais características da dimensão pedagógica que está expressa na maior parte dos trabalhos que analisam o Teatro do Oprimido: a dialogicidade e sua relação com a pedagogia freireana.

No exílio latino-americano, Boal desenvolveu-se juntamente com pessoas que estavam em contextos politicamente efervescentes. Formava atores populares que conheciam a realidade local melhor do que o próprio Boal. No Peru, por exemplo, Boal inseriu-se em processos educativos, nos quais as pessoas que participavam de seu teatro também aprendiam a ler com o método de Paulo Freire, aprendiam a se expressar em diversas linguagens artísticas. Com essas pessoas Boal pode compartilhar conhecimentos, ele trazia conhecimentos teatrais e o “povo” lhe ensinava formas de luta, revolucionárias. Por inserir-se em lutas concretas já deflagradas, os “espect-atores” usavam o Teatro do Oprimido como ensaio de ações futuras, na fábrica, no campo, em casa. Daí, dizer: “Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (Boal, 1975: 1969).

3.1.3

O exílio europeu: mudança de contexto, mudança de perspectiva

O golpe militar na Argentina leva Boal à Europa em 1976 (um segundo exílio), onde continua a desenvolver o Teatro do Oprimido. Ao chegar neste continente, com uma realidade tão diferente da América Latina, Boal foi questionado se as técnicas do Teatro do Oprimido poderiam ser úteis e aplicáveis ali também. Como poderia utilizar técnicas imaginadas e desenvolvidas “como resposta estética e política à terrível repressão” que existia em nosso

continente ensanguentado, onde dezenas de homens e de mulheres são diariamente assassinados pelas ditaduras militares que oprimem tantos povos, onde o povo é fuzilado nas ruas e escoreçados das praças, onde as organizações populares proletárias e camponesas, estudantis e artísticas, são sistematicamente desmanteladas e destruídas, onde seus líderes são presos, torturados, mortos ou exilados (Boal, 1984: 17).

O Teatro do Oprimido continuou seu desenvolvimento a partir das exigências encontradas no contexto concreto no qual se insere. Embora Boal (1984: 18) entendesse que na Europa desde o nazi-fascismo já não ocorresse “tantas atrocidades em tão grandes proporções”, sabia que isso não impedia que ali também existissem oprimidos e opressores. Na Europa também existem “as mulheres, os negros, os imigrantes, os operários, os camponeses”, argumentava.

Quando Boal chegou à Europa, o Teatro do Oprimido já era conhecido nesse continente. E, por isso, Boal recebia constantes convites para demonstrar o TO. No entanto, o interesse da maioria dos participantes que iam às oficinas que Boal desenvolvia na Europa não era, fundamentalmente, romper com as opressões que viviam. Mas sim conhecer um pouco mais desse método tão inovador que tanto efeito produzia na América Latina. Por isso, em 1977, Boal (1984: 137) afirmou que “Em todos os casos procurei apenas demonstrar o funcionamento das diferentes técnicas, sem poder aprofundar nenhuma análise”. Nesse período, as técnicas foram ganhando uma ênfase maior do que o conteúdo a ser ali debatido. Claro que era necessário escolher algum tema para que as técnicas pudessem ser apresentadas. E dessas escolhas surgiram debates muito interessantes, apresentados nos livros de Boal. Mas é importante notar que a falta da importância de conhecer profundamente uma opressão foi distanciando a dimensão político-pedagógica do TO do pensamento de Freire e o aproximando de uma perspectiva mais instrumental-metodológica. Em 1980, Boal (1980: 133) chega a afirmar que

o Coringa não se distingue dos demais participantes mais do que pelo fato de coordenar um jogo, um debate, um *foro* – mas sem qualquer autoridade, a qual é exercida exclusivamente pelo grupo, que dele não espera qualquer decisão ou conselho. O Coringa deve reenviar incessantemente todas as dúvidas, ao próprio grupo, para que esse decida, opine, resolva, proponha, experimente, conclua. O Coringa nunca deve tomar decisões – apenas fazer propostas. Ele não sabe mais do que ninguém: é um entre outros. E como tal *pode ser substituído por qualquer outro(...)*.

Nessa citação fica clara uma distância entre o papel atribuído ao professor por Paulo Freire e o papel do curinga, atribuído por Boal. O diálogo entre professor-aluno (curinga-ator-plateia) é substituído por um quase monólogo dos alunos. Boal recomenda uma renúncia total do conhecimento, opiniões e saberes do curinga. Legitimando apenas as falas dos atores/alunos. Essa perspectiva parece coerente com as atividades que desenvolvia na Europa, principalmente

pelo tipo de opressões que Boal começou a encontrar em suas oficinas. Quando solicitava uma opressão, um tema, para demonstrar suas técnicas, Boal, muitas vezes, recebia como resposta “solidão”, “medo do vazio”. Quando a opressão deixa de ser um objeto concreto que está no mundo, para ser algo que está introjetado na mente das pessoas é muito complicado que o professor (ou o curinga) também participe ativamente da construção do conhecimento sobre aquela opressão. Afinal, quem a conhece melhor – suas origens e modalidades – é quem a vivencia, diferentemente de uma opressão como o “valor do salário mínimo”, a “concentração de terras” ou a “desigualdade social”.

Nas minhas oficinas de Teatro do Oprimido começaram a aparecer “oprimidos” de opressões “desconhecidas” para mim. Eu trabalhava muito com imigrantes, professores, mulheres, operários, gente que sofria as mesmas opressões latino-americanas bem conhecidas: racismo, sexismo, condições de trabalho, salários, polícia, etc. Mas, ao lado destas, começaram a aparecer “solidão”, “incapacidade de se comunicar”, “medo do vazio”, e outras mais. Para quem vinha fugindo de ditaduras explícitas, cruéis e brutais, era muito natural que esses temas parecessem superficiais e pouco dignos de atenção. (Boal, 1996: 23)

Boal sentiu essas diferenças quando estava a um ano na Europa.

Deixemos que os oprimidos se expressem porque só eles podem nos mostrar onde está a opressão. Deixemos que eles próprios descubram os seus caminhos para a sua liberação, que eles próprios ensaiem os atos que hão de levar à liberdade. (...) É certo que se trata de uma opressão diferente – é certo também que serão diferentes os métodos de luta para terminá-la. O Teatro do Oprimido não é um receituário de processos liberatórios, um catálogo de soluções já conhecidas (Boal, 1984: 18).

Boal não via a possibilidade, nem necessidade, do Teatro do Oprimido ser terapêutico. Mas, pouco a pouco, foi mudando de ideia e “imaginando o sofrimento de alguém que prefere morrer a continuar com o medo do vazio ou angústia de solidão” (Boal, 1996, p.23). E a partir da década de 1980, Boal (1996: 29) começa a desenvolver o *Arco-Íris do Desejo*, um método de teatro e terapia, que tenta “ajudar e analisar-lhes as cores para recombina-las noutras proporções, noutras formas, noutros quadros que se desejem”. O Teatro do Oprimido, que na América Latina era um instrumento na luta de classes, em um contexto bastante diverso desenvolveu-se para um campo mais individual. O Teatro do Oprimido que discutia e buscava transformar as questões que eram de uma classe, de um gênero, de uma etnia, se deparou com questões subjetivas de cada indivíduo. Neste contexto, alguns preceitos da Pedagogia do Oprimido, a meu juízo,

começaram a perder espaço para a perspectiva que Boal desenvolveu da Maiêutica Socrática. Para Boal, ele estava sendo muito mais requisitado a ajudar o indivíduo a entender a origem de seus próprios problemas – que são sociais, claro, mas são vivenciados de forma mais subjetiva – do que construir coletivamente conhecimentos e ações de enfrentamento da realidade.

3.1.4

A volta ao Brasil e à realidade latino-americana: mudança de contexto, manutenção de perspectiva?

Depois de 15 anos exilado, Augusto Boal voltou a viver no Brasil em 1986, mantendo seus compromissos na Europa, a convite de Darcy Ribeiro, vice-governador do Rio de Janeiro, para a execução de um Plano Piloto. O *Plano* era o início da implantação de uma “Fábrica de Teatro Popular” dentro dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP’s, como estratégia pedagógica. Trinta e um animadores culturais foram capacitados com a metodologia do Teatro do Oprimido. Segundo Augusto Boal, a maioria deles, nunca havia feito teatro, nenhum havia escrito um texto teatral, alguns nunca haviam sequer assistido a uma peça. Contudo, montaram cinco peças de Teatro-Fórum, que foram apresentadas em cerca de 30 CIEP’s, em diversos municípios do Estado.

Em uma entrevista ao *Jornal de Letras e Artes*, Boal mostrava grande expectativa com a continuidade do projeto:

Dia 20 de janeiro [1987] começaremos a primeira unidade da Fábrica, tomando como base o trabalho que realizamos com as 31 pessoas iniciais, para as quais demos aula de dramaturgia, de encenação, aula de tudo que a gente podia dar de forma mais ou menos rápida, pois se tratava do Plano Piloto.(...) Agora a ideia é seguir para outros espaços que não sejam necessariamente Ciep’s (CHEFIAK, 1987: 4-5).

A participação e ativação política era sempre visível. No entanto, concretizar as ações parecia muito mais difícil do que no período em que trabalhou por outros países da América Latina. O contexto histórico sempre marca o ser humano. E com Boal não foi diferente. Embora o contexto social do Brasil de fins da década de 1980 fosse ainda mais próximo ao contexto latino americano que Boal vivenciou no exílio, a perspectiva pedagógica do TO não era mais a mesma das décadas de 1960-1970. Assim, a leitura de Boal sobre a maiêutica socrática foi demonstrando, cada vez mais, a sua força. As opressões voltaram a

ser aquelas concretas, coletivas. Mas a dimensão pedagógica apresentada por Boal dava conta essencialmente da percepção individual que cada pessoa tinha dela. O papel do curinga manteve-se como aquele que apenas investiga o que o ator-popular já sabe, mas não leva dados novos para uma compreensão mais profunda de sua realidade, para que possam estabelecer conexões entre os sujeitos que vivenciam a mesma opressão. Além disso, os atores populares não estavam inseridos em processos de luta, como antes na América Latina. O maior problema que Boal encontrou nessa relação foi que os indivíduos não conseguiam superar as opressões que viviam coletivamente. A indignação, a motivação surgia. Mas os indivíduos, sozinhos, não conseguiam romper suas opressões. Então, Boal (1996: 33-34) afirma que começou a

sentir vontade de inventar alguma forma de teatro que pudesse canalizar toda a energia criativa despertada pelo fórum naqueles homens mulheres e crianças dispostos a transformarem o mundo, o seu mundo (...) O Fórum é uma reflexão sobre a realidade e um ensaio para uma ação futura. O espectador entra e ensaia o que é possível fazer na vida real. Pode ser que a solução dos seus problemas dependa dele próprio, da sua vontade individual, do seu esforço, mas pode também acontecer que a opressão esteja na própria lei, opressiva, ou na ausência da lei necessária, libertadora. Nesse caso, seria preciso transformá-la, criá-la ou recriá-la, legislar.

Boal foi, então, percebendo algum incômodo com o que fazia. Mas ele não localizou que a origem desse problema era a transposição da dimensão pedagógica desenvolvida na Europa para o Brasil. Mas começou a pensar em uma forma teatral que pudesse agir na lei, modificando-a. Em 1980, ao apresentar as regras do Teatro Invisível, Boal (1980: 85) havia dito que “o objetivo do teatro invisível é precisamente questionar e por em causa a *legitimidade da legalidade*” (grifo do original). Agora Boal já não buscava mais questionar a “legitimidade da legalidade”, mas sim possibilitar que qualquer cidadão pudesse intervir na legalidade, criando novas leis, ajustando as existentes.

Antes do Plano Piloto se tornar a Fábrica de Teatro Popular, o Governo do Estado mudou. Darcy Ribeiro, que foi candidato a governador, perdeu as eleições. E assim, a política educacional também mudou. Sem apoio do governo, os esforços para a consolidação da Fábrica não foram suficientes. Tentou-se, ainda, patrocínio privado. No entanto, o interesse dos setores privados eram muito diferentes dos do Teatro do Oprimido. Ainda que com recursos escassos, alguns grupos de Teatro do Oprimido foram formados pelos animadores culturais do

extinto Plano Piloto. E, em 1989, alguns dos que persistiram em usar o Teatro do Oprimido, procuraram Augusto Boal para que criassem, juntos, um Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro, com “reuniões internas para estudar o ‘Arsenal’ (conjunto de técnicas, jogos, exercícios) e trabalho externo quando se conseguisse algum contrato” (Boal, 1996: 35). Até 1992, o CTO existiu com alguns poucos contratos com sindicatos, algumas prefeituras comandadas por partidos de esquerda, eventos. Mas, sem possibilidades de continuar as atividades, decidiu-se por se extinguir definitivamente. No entanto, não queriam fazer um enterro fúnebre, e sim um enterro com muita festa. Mas, 1992 era ano de eleições e o grupo decidiu “enterrar o sonho do CTO ajudando um partido ou uma coligação a realizar um sonho maior: mudar o país” (Boal, 1996: 37). Procuraram, então, o Partido dos Trabalhadores (PT) para oferecerem colaboração, teatralizando a campanha. A proposta foi aceita, acrescentando-se que, a fim de tornar mais eficaz a participação do CTO, seria conveniente que um deles se apresentasse como candidato a vereador. Ao discutirem qual deles se candidataria, Boal colocou suas dificuldades de ser candidato (estava sempre viajando, agenda carregada, contratos, não teria possibilidade de ganhar as eleições sendo tão ausente). Os demais lembraram que o objetivo não era ganhar mesmo, apenas fazer um enterro festivo do CTO. Então, Boal aceitou se candidatar, desde que não ganhasse. Mas ganhou.

Vencemos. Não estive entre os mais votados, mas tive votos espalhados pelo Rio de Janeiro inteiro: gente que só me conheceu através do nosso teatro, nossos espetáculos. Gente que acreditou em nós. Acreditou no Teatro do Oprimido (Boal, 1996: 44).

Ao ver os riscos que corriam de ganhar as eleições, Boal pensou em abrir mão da candidatura, mas o grupo refletiu que na verdade não queriam enterrar o CTO, queriam que ele vivesse, apenas não tinham condições. Com a eleição de Boal a vereador, ele poderia contratar os animadores culturais como assessores, mantendo o CTO e desenvolvendo o Teatro do Oprimido. Nessa conjuntura, criou-se o *Teatro Legislativo*:

Esta proposta foi colocada com toda a honestidade para o eleitorado: todos os meus eleitores sabiam que, votando em mim, estariam votando numa proposta muito clara: unir o teatro e a política. Não se tratava de votar em um “bom” candidato, mas em uma audaciosa proposta, da qual os eleitores deveriam mais tarde participar. Eu explicava que não queria apenas que votassem em mim, mas

que, se eleito, trabalhassem comigo durante todo o mandato (Boal, 1996: 41).

Somente com a possibilidade de ser um vereador, Boal encontrou uma forma de concretizar os desejos que desenvolveu durante o Plano Piloto. No *Teatro Legislativo* apresenta-se uma peça, como no *Teatro-Fórum*, em que a plateia entra em cena em busca de alternativas para romper com a opressão. A plateia também dá sugestões de leis que, após o Fórum, são metabolizadas por especialistas em legislação, votada e, posteriormente, encaminhadas às Casas Legislativas. No *Teatro Legislativo*, o eleitor não deve ser apenas “um mero espectador das ações do parlamentar, mesmo quando corretas: queremos que opine, discuta, contraponha argumentos, seja responsável por aquilo que faz o seu parlamentar” (Boal, 1996: 46). Assim, o teatro passa a ser não apenas político, mas também uma das formas pela qual a atividade política se exerce. Com essa experiência “treze desejos vindos da população, através do teatro, são hoje lei!” (Boal, 2004: 3), mais de 16 grupos de *Teatro Legislativos* foram formados, fazendo diversas apresentações, coletando sugestões que se tornaram projetos de lei, além de inúmeros grupos que passaram a utilizar o *Teatro Legislativo*.

Com o fim do mandato de Boal, em 1997, muitos dos grupos ficaram sem nenhum tipo de apoio e pararam suas atividades, hoje apenas 2 Grupos Populares de Teatro do Oprimido daquela época mantêm suas atividades, ainda assim com dificuldades. A partir de 1998, o CTO iniciou uma nova alternativa para manter e ampliar suas atividades. É o processo de “neuralgização” do Teatro do Oprimido na sociedade brasileira, através de sua multiplicação em diversas instituições como penitenciárias, Centros de Atenção Psicossocial, Pontos de Cultura, escolas, e movimentos sociais como o MST. Pessoas pertencentes a essas instituições (funcionários, usuários, familiares, militantes) são capacitadas com a metodologia do Teatro do Oprimido e a multiplicam com acompanhamento do CTO, formando grupos de Teatro do Oprimido. Nesses projetos, pelo que está expresso nas revistas *Metáxis: Informativo do Centro de Teatro do Oprimido*, manteve-se a perspectiva pedagógica que Boal desenvolveu a partir da maiêutica socrática. Isto é perceptível mais pela análise dos textos das peças criadas do que pelos textos teóricos, já que mesmo a equipe do Centro de Teatro do Oprimido valoriza principalmente a influência freireana.

Nesta fase, a prática da perspectiva de Boal sobre a maiêutica socrática se confunde com o resgate da influência da Pedagogia do Oprimido. É da década de 1990 as primeiras referências de Boal à maiêutica socrática, e ela está presente em todas as atividades de formação do CTO com a seguinte definição:

Maiêutica: processo socrático de auxiliar uma pessoa a expor conscientemente concepções latentes na sua mente através de perguntas e sem que o filósofo ofereça ou imponha conceitos preexistentes. Neste sentido, o Teatro do Oprimido é maiêutico, porque é através de perguntas que se processa o aprendizado entre os espectadores e os atores. (BOAL, 1996: 94.)

O que se pode constatar é que o desenvolvimento de uma nova fase da dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido, possibilitada pelo uso da maiêutica socrática no contexto brasileiro. Nessa nova fase, a técnica sobrepõe-se ao debate político – tal como era na Europa - e a valorização dos conhecimentos que os sujeitos possuem bloqueia a produção de novos conhecimentos, não estimulando sua produção coletiva. Ao basear a aprendizagem num processo inspirado no método socrático, pressupõe-se que o conhecimento já está na cabeça do multiplicador e dos atores (ou do professor e dos estudantes), e que aquele somente o revela à atenção destes. Ou seja, não há uma investigação que produza um conhecimento novo para ninguém, mas uma descoberta do que cada um já sabia, mas não sabia que sabia (Freire & Ira, 1986, p.66-67). Esta perspectiva pedagógica pode trazer muitas descobertas, de forma dialógica, mas também possui seus limites. Afinal, deve-se considerar que

As classes populares tem um enorme caudal de conhecimentos e habilidades que aprenderam por experiência própria e por assimilação do conhecimento de outras pessoas com as quais se relacionaram, direta ou indiretamente (através de leituras, meios de comunicação, etc). [...]

Entretanto, muitos deste conhecimento são parciais, porque se referem só a alguns aspectos da realidade global. Muitas vezes, são conhecimentos dispersos, porque são produto de experiências isoladas. Outras vezes são conhecimentos equivocados, porque são produto de uma tradição que durante muito tempo simplesmente os repetiu, sem questionar sua verdade. (Jara, s/d: 12).

Embora seja necessário, não é suficiente que as pessoas descubram o que já sabem e construam alternativas dentro das possibilidades de seu próprio conhecimento, pois embora estes sejam formados na vivência cotidiana de cada indivíduo e sejam extremamente valiosos, possuem insuficiências e interferências do pensamento hegemônico – que interessa à classe dominante. Afinal, os atores

de um grupo podem, por exemplo, supor quanto uma indústria lucra ao poluir todo o ar da região. Mas, eles só vão conhecer mais profundamente se investigarem a realidade. E só poderão julgar se essa investigação for mediada pela totalidade das relações na qual essa indústria e eles próprios estão inseridos. Essa investigação pode ser feita de forma dialógica, com construção coletiva do conhecimento, mas não pode basear-se apenas no que cada um já sabe.

3.1.5

A insuficiência da Maiêutica e o começo de uma nova busca

Dentro do período de multiplicação do Teatro do Oprimido, Boal e o CTO começaram a desenvolver a *Estética do Oprimido*. O objetivo desta nova metodologia é ampliar o desenvolvimento de percepção da realidade e construção de alternativas de transformação, não apenas através do Teatro, mas sim de todas as formas estéticas. Revelando o poeta, o pintor, o músico, o escultor que cada um já possui, em potencial, desmistifica-se o fazer artístico como “dom divino”. “Uma estética democrática, ao estimular os oprimidos a produzirem suas obras, vai ajudá-los a eliminar os produtos pseudoculturais que são obrigados a tragar no dia-a-dia da televisão e outros meios de comunicação de propriedade dos opressores.” (Boal, 2007: 19). O desenvolvimento dessa metodologia baseia-se em uma pesquisa de Boal sobre as formas de dominação contemporâneas.

Embora, o contexto social brasileiro fosse mais próximo ao da América Latina da década de 1970 do que da Europa de 1990, houve muitas mudanças nesse contexto desde que Boal foi exilado. Uma mudança central foi a construção mundial de novas formas de manutenção da hegemonia burguesa. Durante a ditadura civil-militar o Brasil vivenciou um período de intensa coerção, com prisões, torturas, mortes... Mas nesse mesmo período a classe burguesa – ou seja, aqueles que vivem a partir da exploração do trabalho alheio – desenvolveram de forma extraordinária diversas e novas formas de garantir sua hegemonia através do consenso. O aparato de repressão continua existente e atuante, mas na maior parte dos casos ele não é mais necessário, pois já convenceram a maior parte dos indivíduos a reconhecerem como legítimas as estruturas sociais desiguais, baseadas na exploração. É sabido que no Brasil desde a década de 1930 há um esforço da classe dominante formar e controlar a consciência da classe subalterna.

Antes mesmo disso, a Igreja em muito contribuiu para o consenso em torno das oligarquias. Mas, a partir da década de 1960, a indústria cultural ganhou um papel enorme na formação da consciência e na produção do consenso em torno da classe dominante.

Boal analisa o papel da indústria cultural e chama o período atual de “Terceira guerra mundial”: a guerra dos sentidos, na qual os cérebros é que são invadidos. Assim como Freire destacou a relação entre o analfabetismo e a dominação, Boal estende esse conceito para o “analfabetismo estético”. A dominação poderia então se exercer pela impossibilidade da pessoa analisar sons, imagens e palavras.

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunais, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais e produzindo uma *estética anestésica* – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. (Boal, 2009: 17-18)

O resultado de sua pesquisa sobre essas questões está registrado em seu último livro, concluído ainda em vida, mas publicado post-mortem: *A Estética do Oprimido*, de 2009. Segundo Boal, a forma de combater as coroas coronárias formadas pela indústria cultural nos cérebros das pessoas é estimulando que essas pessoas produzam seus próprios produtos artísticos: música, filmes, dança, pinturas, esculturas, peças, poesias, romances.

As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, certo, mas por onde penetram essas ideias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores! É também nestes domínios que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e sem oprimidos. Um novo mundo é possível: há que inventá-lo! (Boal, 2009: 15)

Neste livro, Boal apresenta uma interessante análise de conjuntura, crítica e profunda como há muito tempo parecia não se preocupar em fazer. Desesperadamente, chama a atenção para a necessidade do conhecimento profundo da estrutura social opressora. Em uma analogia à alegoria da caverna de Platão, Boal diz que “Quem acende e cultiva esse fogo são os donos das imagens, sons e palavras. Para nos libertarmos do imobilismo e da resignação, temos que sair da caverna, olhar o mundo cara a cara, compreender como se move e quem o

faz mover” (Boal, 2009: 22). Boal reconhece a necessidade de retomar o estudo da realidade concreta, não fundamentar-se apenas no que cada um já sabe. Em um artigo publicado pouco antes, mas durante o desenvolvimento da *Estética do Oprimido*, Boal diz que “Cabe ao Curinga observar a natureza dessas intervenções e proceder a uma *Ascese* em direção ao segundo nível do Teatro-Fórum: as alternativas de caráter *Estrutural* [...] O Curinga deve, em seguida ajudar os participantes a prepararem a *Extrapolação na Vida Real*, pois este é o destino do Teatro do Oprimido: lutar contra a opressão na realidade real” (*Metáxis*, 2007: 29). Boal faleceu em 2009, não podendo, infelizmente, desenvolver mais concretamente sua alternativa à este quadro.

Apesar de o Teatro do Oprimido manter suas características técnicas centrais, diversos aspectos, como vimos, se modificaram. Por isso, é necessário analisar mais profundamente a relação do Teatro do Oprimido também com a maiêutica socrática. Proponho essa análise no próximo tópico.

3.2

O Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido

É evidente para todos que estudam o Teatro do Oprimido a intensa relação com a Pedagogia do Oprimido, a começar pelo nome. Ambos surgiram no mesmo contexto histórico, são autores contemporâneos e conterrâneos. A mesma realidade fez brotar em Freire e em Boal as mesmas inquietudes. Os dois filiaram-se politicamente à esquerda. Toda a fundamentação política do trabalho de Boal é extremamente convergente com o pensamento freireano. Toda a ênfase na necessidade da libertação – de oprimidos e opressores –, da humanização da humanidade é recorrente nas duas obras, além disso ambos consideram que esta luta só pode ser travada pelos oprimidos. Até mesmo as inquietudes sobre as relações de poder no processo educativo são semelhantes: Freire tratando das relações entre educadores e educando e Boal das relações entre artistas e plateia, bem como entre diretor/curinga e atores. Os dois pensadores vivenciaram exílios e, ao retornar ao Brasil inseriram-se na política institucional – Freire como secretário de educação em São Paulo e Boal como vereador no Rio de Janeiro.

No entanto, após fazer uma análise histórica do desenvolvimento da dimensão pedagógica do TO, percebo que é necessário retomar a filosofia de Freire e examiná-la comparando com as categorias no Teatro do Oprimido, de forma a verificar os pontos convergentes e divergentes e não apenas tomá-los a priori. O objeto investigado não deixa de ser o Teatro do Oprimido, o que faço é seguir e interpretar as pontes (bem como a ausência delas) entre este e o pensamento de Freire.

A obra de Paulo Freire é bastante vasta e mais ainda são seus comentadores. Entre suas obras, “Pedagogia do Oprimido” é um importante marco para o desenvolvimento da educação no Brasil, sendo referência fundamental para educadores comprometidos com uma perspectiva crítica. O pensamento ali exposto desnaturalizou e denunciou a educação recorrente em escolas de diversas perspectivas políticas, anunciando um processo de ensino-aprendizagem novo, transformador das relações de poder nos processos educativos, visando essa mesma transformação na sociedade. Além disso, influenciou diversos outros movimentos em diversos campos, inclusive o Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Por estes motivos, apesar de utilizar também outras obras para compor este tópico, a obra “Pedagogia do Oprimido” é a principal referência para elaboração da reflexão que aqui apresento. Além disso, este livro também é interessante para essa pesquisa, pois nele Freire não se preocupa em esclarecer sobre seu tão famoso método de alfabetização de adultos. Muito mais que isso, busca apresentar de forma clara seus princípios políticos, bem como os principais objetivos de sua pedagogia. O tema central do livro é o processo de ensino-aprendizagem para a libertação, para a humanização dos sujeitos. Isto é, o autor analisa como a educação tem sido usada para manter a opressão e exploração e reflete como ela pode ser um processo de construção de uma sociedade de seres humanos livres, sem que ninguém, no entanto, tenha a “liberdade” de oprimir.

Para Freire, a humanização e desumanização são possibilidades, mas somente a primeira é uma vocação humana. Vocação negada pela violência dos opressores e afirmada na luta dos oprimidos. Mas a desumanização não atingiria somente àqueles que têm a sua humanidade roubada (os oprimidos), mas também aqueles que a roubam (os opressores). Por isso, a luta dos oprimidos somente tem sentido quando não se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da

humanidade em ambos, libertando a si e aos demais. Para Freire, esta libertação só pode ser realizada pelos próprios oprimidos. Os opressores podem no máximo expressar uma falsa generosidade que, por mais que possa amenizar, se nutre e depende da injustiça. Para produzir um processo de conscientização (reflexão e ação) dos oprimidos, a educação libertadora proposta por Freire deve romper com os modelos criados pelos opressores. Isto porque, a pedagogia desenvolvida/concedida por estes tem como finalidade a manutenção do *status quo*. Isto é feito, segundo o autor, através da educação “bancária” que busca transferir conhecimentos do professor para o aluno, sem que este se torne sujeito em momento algum do processo. A pedagogia que busca a libertação deve conceber educadores e educandos como sujeitos que, em diálogo, conhecerão e produzirão conhecimentos necessários à transformação social.

Podemos dizer, sinteticamente, que para Freire os pressupostos do diálogo seriam o “amor”, a “humildade”, a “fé nos homens”, o “pensar verdadeiro” e o “conhecimento crítico da situação dos educandos no mundo”. O educador precisa estar sinceramente interessado em ouvir e compartilhar conhecimentos com os educandos. E, em diálogo, investigar o universo temático de seus educandos e propor os temas geradores. Apresenta-se, então, uma metodologia de investigação dos temas geradores com “círculos de investigação temática”, que tem por objetivo mapear e partir da consciência real à consciência possível. Esses círculos teriam a coordenação de um educador e contariam com a presença de especialistas em sociologia e psicologia para registrar reações dos participantes. A análise das gravações e anotações dos diálogos seria feito por uma equipe interdisciplinar, mais participantes dos círculos, mais representantes da comunidade. Todo esse processo de diálogo visa a construção dos conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem. O diálogo que assim se inicia deve permanecer em toda a prática pedagógica libertadora. Cabe lembrar que o diálogo apresentado por Freire não é somente entre educador e educando e sim o “encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1975: 93. Grifo do original). Esse ponto é aprofundado na obra “Medo e Ousadia” de Paulo Freire e Ira Shor, no qual Freire afirma que o diálogo libertador pressupõe esta investigação sobre o objeto, na qual o conhecimento inicial é revisto e aprofundado (1987: 65), inclusive superado dialeticamente (conserva, elimina, acrescenta elementos e eleva a um patamar

superior). Não que necessariamente o educador mude seus conceitos a cada experiência, mas que ele se abra à possibilidade de mudar.

O objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto. (Freire, 1987: 64)

Também é importante destacar a reflexão que Freire apresenta em *Pedagogia do Oprimido* sobre a ação antidialógica e dialógica. A primeira seria uma necessidade das elites dominadoras de conquistar e manipular as massas oprimidas para mantê-las alienadas. Um ponto especialmente interessante é a relação que Freire faz da ação antidialógica proposta pela elite dominante com certas lideranças revolucionárias de esquerda. Essas lideranças, em geral, participaram de alguma forma de estratos sociais dominadores, mas renunciaram à classe que pertenciam e aderiram aos oprimidos. No entanto, se essa adesão não for feita em intenso processo dialógico, a prática educativa de sua classe de origem irá permanecer nessas lideranças. E o povo continuará a ser tratado como objeto e não como sujeito. No entanto, é do diálogo verdadeiro entre lideranças revolucionárias e o povo que pode ser criada uma teoria para ação de libertação. Quanto às características da ação dialógica, Freire enfatiza a *co-laboração* para transformação do mundo. Não se trata de conquistar – termo do vocabulário da classe dominante –, mas da adesão das massas oprimidas aos ideais revolucionários para a libertação, unindo oprimidos entre si para a libertação. Na organização das massas populares deve se reconhecer que não pode haver liberdade sem autoridade: a negação da autoridade é licenciosidade, enquanto a negação da liberdade é autoritarismo. Para concluir, Freire (1975) apresenta a importância da “síntese cultural” entre a visão da liderança revolucionária e a visão do povo, apontando “nem a invasão da liderança na visão popular do mundo, nem a adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo”.

Acredito que posso comparar o papel das lideranças revolucionárias descrita por Freire ao curinga do Teatro do Oprimido para Boal. O papel da liderança revolucionária para Freire (1975: 217) fica bastante claro:

Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação.

O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele.

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz.

Boal, como fora apresentado anteriormente, embora fosse filho da classe média e, por isso, precisasse trabalhar para manter sua vida, não se via como “povo” – perspectiva muito recorrente em toda esquerda brasileira da década de 1960. É notório que o próprio Boal se viu, como artista, no dilema que Freire coloca como próprio das lideranças revolucionárias. Para não praticar a pedagogia bancária em suas peças teatrais, ele buscou construir um teatro que fosse essencialmente dialógico – daí sua aproximação com Freire. Nessa perspectiva, Boal definiu que o curinga deve revelar o conhecimento que os oprimidos já têm, de forma que estes construam suas próprias alternativas para romper a opressão. Já para Freire a liderança revolucionária tem um papel fundamental na luta pela libertação: a síntese cultural. A liderança revolucionária, em geral, por ser proveniente de estratos da classe dominante contribui com a elaboração teórica necessária à ação de libertação. No entanto, essa contribuição necessariamente deve se dar através do diálogo, em comunhão, mediados pelo mundo. Freire, como Boal, considera que a “liderança revolucionária”, em geral, não é proveniente do “povo”, mas sua alternativa não é negar o conhecimento e práticas de sua origem. Freire acredita que a liderança revolucionária deve primeiramente negar os objetivos de sua classe de origem, mas deve sintetizar o arcabouço cultural que herdou com os conhecimentos e práticas da luta popular para produzir uma teoria da ação dos oprimidos em busca da libertação. Nesta perspectiva, é necessário diferenciar o que Freire considerava “estratos da classe dominante”. Salvo raras exceções, as lideranças revolucionárias foram provenientes da classe média, ou seja, possuíam alguns confortos e bens que boa parte da população não tem acesso. No entanto, ainda assim viviam de seu próprio trabalho – ainda que

seu trabalho servisse ideologicamente para manter a dominação – e, por isso, pertenciam à classe trabalhadora e não a estratos da “classe dominante” formada por aqueles que vivem da expropriação do trabalho alheio.

Em “Medo e Ousadia”, Freire, instigado pelo professor americano Ira Shor, aprofunda algumas questões ligadas à aplicação da Pedagogia Libertadora. Um ponto importante deste livro para a análise do Teatro do Oprimido é a reflexão que Freire faz sobre o papel do educador no processo educativo libertador. O autor expõe que a proposta pedagógica investigativa não elimina a necessidade de conhecimentos prévios do educador. Pelo contrário. Este deve ser um grande conhecedor do tema que será investigado. Nesse processo, embora o professor não vá, necessariamente, abandonar o conhecimento que já possui sobre o tema ele irá rever esse conhecimento, reconstruindo-o, confirmando-o, refazendo-o ou abandonando-o. Enfaticamente, Freire (1987: 67) afirma:

Devo repetir uma coisa aqui para ser absolutamente claro. No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro, em termos de conhecimento, depois, em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e aonde quer chegar com ele.

Com isso, nota-se uma diferença central entre estudantes e professores: o conhecimento prévio. É notório que Freire criticou o autoritarismo estabelecido nas relações pedagógicas ao extremo e propôs novas relações baseadas no diálogo e na democracia. Mas, ele não buscou negar qualquer relação de poder ou autoridade entre educador-educando. O educador deve, no entanto, usar a autoridade que tem para criar um espaço de liberdade e busca da libertação, sem autoritarismo. As desigualdades existem, mas elas não devem criar uma relação de opressão. Complementando essa ideia, podemos lembrar a distinção que o pensador liberal Bobbio faz sobre as relações de poder³. Este autor reconhece que numa relação haja inferiores e superiores, sem que haja nada de maléfico. O problema aconteceria apenas se os superiores usassem sua posição para “*esmagar os inferiores*” (Andrade, 2009: 95); (Bobbio, 2002).

Sobre essa questão Freire (1987: 62) afirma que

A experiência de *estar por baixo* leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma

³ Norberto Bobbio pode não fazer parte das referências de Freire ou Boal, mas cito-o como um pensador que também refletiu sobre a questão da autoridade nas relações de poder.

vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! *Sou* diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário.

Nesse ponto encontro uma divergência com o pensamento de Boal expresso no livro “Stop: C’est magique!”. Nessa obra, Boal (1980: 132-133) afirma que o curinga (educador) deve se equiparar totalmente aos atores de seu grupo.

O Curinga não se distingue dos demais participantes mais do que pelo fato de coordenar um jogo, um debate, um *foro* – mas sem qualquer autoridade, a qual é exercida exclusivamente pelo grupo, que dele não espera qualquer decisão ou conselho. O Curinga deve reenviar incessantemente todas as dúvidas, ao próprio grupo, para que este decida, opine, resolva, proponha, experimente, conclua. O Curinga nunca deve tomar decisões – apenas fazer propostas. Ele não sabe mais do que ninguém: é um entre outros. E como tal *pode ser substituído por qualquer outro*. (Grifo do original)

Este pensamento não acompanhou toda a trajetória de Boal. Posteriormente ele relativizou e não retornou a esta posição. Mas, cabe apontar que, mesmo com esta relativização, Boal nunca defendeu a necessidade de um conhecimento prévio significativo por parte do curinga em relação ao tema proposto pelo grupo. Isto porque é o grupo que deve escolher o tema na hora da oficina, diferentemente do que sugere Freire, ou seja, que o educador proponha alguns temas geradores a partir da investigação sobre a realidade dos educandos. O curinga, evidentemente, não tem como preparar-se previamente para qualquer sorte de tema. Boal buscou, então, desenvolver uma metodologia que não requisitasse do curinga esse conhecimento prévio e profundo do tema, de forma que ele não limite a escolha de tema do grupo. Neste aspecto, pode-se dizer que Boal e Freire são muito divergentes.

Um aspecto facilmente observado no pensamento de Freire é a proposta de construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes. Esse é um ponto importante de ser bem compreendido, pois é uma proposta compartilhada pelo Teatro do Oprimido. Para Freire, a produção de conhecimento deve partir do que os educandos vivem, de suas experiências, em busca da análise concreta e

rigorosa da realidade, buscando atingir um novo nível de compreensão dessas vivências. Ou seja, a partir do que os educandos compreendem sobre o seu mundo, o educador deve caminhar junto com eles em busca da compreensão crítica sobre ele.

quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum. (Freire, 1987: 69). [Grifo meu]

Nesse trecho podemos perceber que, para Freire, o conhecimento científico não pode surgir sem a investigação da realidade concreta e do senso comum sobre ela. Pelo contrário, o conhecimento científico só pode vir do esforço em superar o senso comum. Mas o objetivo final não é revelar o senso comum, ou seja, a percepção prática que os educandos constituíram sobre o mundo. Essa percepção é matéria fundamental para a construção do conhecimento crítico, mas não o seu fim. O objetivo final é a “compreensão rigorosa da realidade”, superando-se o senso comum, “a compreensão ingênua do mundo”.

Toda obra de Freire, bem como a de Boal, é voltada para a transformação da sociedade. Ira Shor, em “Medo e Ousadia”, comentando o conceito de *empowerment*⁴, apresenta alguns aspectos dos resultados obtidos por educadores estadunidenses com o uso da Pedagogia Libertadora. No entanto, Freire questiona Ira relacionando o conceito de *empowerment* à visão desenvolvida principalmente nos Estados Unidos de transformação individual. Freire (1987: 71) destaca então a importância do *empowerment* individual para o processo de transformação social,

⁴ Embora já seja muito comum a utilização da tradução “empoderamento”, utilizo a versão em inglês por estar fazendo uma análise de uma obra que explicitamente negou-se a usar o termo traduzido. “Devido à riqueza da palavra *empowerment*, que significa A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito, manteremos a palavra no original e em grifo.” (Ira & Freire, 1987: 10).

mas, simultaneamente denuncia sua insuficiência, alertando que não se pode ter como objetivo ou se dar por satisfeito com o *empowerment* individual.

Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes.

Freire (1987: 72) diferencia, então, o *empowerment* individual do *empowerment* da classe trabalhadora:

Agora, vou além disso, não muito além, procurando explicar melhor como compreendo o *empowerment* como o *empowerment* de classe social. Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social. Esta afirmação corre o risco de estar ainda mais longe da compreensão da média dos americanos e dos professores. Eles poderão dizer que não entendem este homem. Podem afirmar que esse tipo de *empowerment* não tem nada a ver com eles. Por quê? Porque uma coisa é fazer uma análise das classes na América Latina, e outra, completamente diferente, fazer esse mesmo tipo de análise nos EUA. Numa sociedade tão complexa como a norte-americana, é difícil fazer uma análise das classes. Isto não quer dizer que a sociedade norte-americana não tenha classes sociais. Existem classes aqui, mas não com a fronteira quase física, a poderosa realidade que temos das classes sociais da América Latina. Sempre digo que, para fazer uma análise de classes nos EUA, os instrumentos de análise marxista foram válidos algumas vezes, mas agora precisam ser refinados, para serem úteis a uma sociedade tão complexa como a norte-americana. Outra coisa a dizer é que quando minha compreensão de *empowerment* está ligada às classes sociais, não estou querendo reduzir tudo às classes, como fazem alguns marxistas estreitos.

Reconheço que esta preocupação que tenho com a “classe” tem que ser recriada para os EUA. A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta.

Freire fez esta afirmação em 1985, mas atualmente, após a ascensão da perspectiva pós-modernista no Brasil, podemos estender sua análise sobre a “média dos americanos e dos professores” para o Brasil. Assim, podemos perceber o quanto Freire colocava a “classe social” no centro da possibilidade de transformação social. Mesmo considerando uma sociedade complexa e multifacetada como a norte-americana de fins da década de 1980, Freire enfatiza o papel da obtenção de poder político pelas classes dominadas, não bastando a obtenção desse poder por extratos dessas classes ou por indivíduos oprimidos.

Quanto a esse aspecto, Boal começa sua trajetória pensando em termos de classe, o Teatro-fórum, por exemplo, era uma assembleia com o objetivo de deliberar uma ação coletiva concreta. No entanto, ele se afasta dessa perspectiva durante seu exílio na Europa, no qual a função do Teatro-Fórum passa a ser levantar possibilidades de ação frente à uma opressão geralmente vivenciada individualmente – ainda que fosse social –, uma forma de *empowerment*. Ao retornar ao Brasil, Boal volta a enfatizar a necessidades de ações sociais concretas e continuadas com vistas a produzir transformações estruturais e não mais somente individuais, sem, contudo, retomar o Teatro-Fórum como assembleia a deliberar uma ação coletiva.

A partir dessa análise pode concluir que, apesar da grande convergência, há diversos pontos nos quais Boal e Freire se afastam. Portanto, torna-se necessário investigar em que esses pontos se baseiam. Por isso, no próximo tópico irei me ater a apresentar o estudo que realizei da perspectiva socrática, questionado se o TO também se assenta sobre esta referência.

3.3 O Teatro do Oprimido e a Maiêutica Socrática

Se o TO relaciona-se com a Pedagogia do Oprimido desde sua origem, é durante a primeira fase do exílio europeu (1976-1980) que Boal explicita suas proximidades com a maiêutica socrática. Neste período, Boal expõe de forma mais sistemática sua reflexão sobre a dialogicidade e desenvolve o papel pedagógico do curinga. Boal (1998: 94) afirma que o trabalho do curinga deve basear-se na maiêutica, que para ele é, como já vimos, o “processo socrático de auxiliar uma pessoa a expor conscientemente concepções latentes na sua mente através de perguntas e sem que o filósofo ofereça ou imponha conceitos preexistentes”. Apesar dos vínculos óbvios entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido, a maiêutica socrática também é fundamental para compreender a perspectiva de diálogo deste teatro, pois são os aspectos do método socrático que parece regular toda a prática de dialogicidade tão defendida por Boal e pelos praticantes de TO.

A maiêutica socrática faz parte de um método (investigativo e de ensino-aprendizagem) filosófico mais amplo. Considero, então, que seja necessário tratá-la com mais cuidado para que se possa entender qual a leitura que Boal faz da proposta socrática, uma vez que esta leitura pode ser diferente das leituras mais acadêmicas do método socrático.

Como Sócrates nunca escreveu seus pensamentos, em muitos momentos questionou-se a autoria das informações que temos sobre ele. De acordo com Marilena Chauí (1994), estudos de natureza filológica e histórica buscaram distinguir nos textos de Platão os seus próprios pensamentos dos do seu mestre, Sócrates. Segundo essa divisão, os primeiros diálogos escritos por Platão (Laquês, Lisis, Cármides, Hípias Maior, Primeiro Alcibíades e Eutifrón) foram considerados socráticos. Os demais podem conter pensamentos originais de Sócrates, mas já inserem também o pensamento platônico.

É importante também considerar o contexto filosófico no qual Sócrates viveu. No período de vida de Sócrates o ensino e o desenvolvimento da filosofia grega eram feitos pelos sofistas. Estes não formaram uma escola de pensamento, mas sistematizaram técnicas de ensino que buscavam levar qualquer um a ter conhecimentos e habilidades necessárias à participação política na democracia, ou seja, a arte da persuasão e da argumentação. Para os sofistas não importava, ou não era possível alcançar, a verdade. O que existia eram diversas opiniões confrontadas publicamente. Então, o importante era saber sustentar e defender com igual força um ponto de vista e seu oposto. Chauí (1994: 128) afirma que do ponto de vista dos sofistas “tudo sendo por convenção, tudo depende de nosso ponto de vista e de nossa utilidade; portanto, tudo pode ser objeto de controvérsia”. Os sofistas, segundo Marcondes (2002: 43) “acreditavam não haver nenhuma outra instância além da opinião a que se pudesse recorrer para as decisões na vida prática, as quais deveriam ser tomadas com base na persuasão a fim de produzir um consenso em relação às questões políticas”. Lembrando o discurso de grande parte dos pós-modernistas de nosso tempo, Górgias, considerado um dos maiores sofistas de seu tempo, defendia que “Nada existe que possa ser conhecido; se pudesse ser conhecido não poderia ser comunicado, se pudesse ser comunicado não poderia ser compreendido” (Apud Marcondes, 2002: 44).

É em oposição aos sofistas que o pensamento de Sócrates se desenvolve. Ele os criticava tanto por cobrarem pagamento pelo ensino quanto em relação à perspectiva de inexistência da verdade. Sócrates buscava que seu interlocutor passasse por “um processo de revisão de suas crenças e opiniões, transformando sua maneira de ver as coisas e chegando, por si mesmo, ao verdadeiro e autêntico conhecimento” (Marcondes, 2002: 48). Assim, “Sócrates opõe-se aos sofistas ao defender a necessidade do conhecimento de uma verdade única sobre a natureza das coisas, afastando-se das opiniões e buscando a definição das coisas” (Idem: 49). Cabe destacar que Sócrates, embora considerasse essencial a busca incessante da verdade, não se apresentava como professor da verdade, pronta para ser transmitida ao aluno. Sócrates propõe uma investigação conjunta, “introduz o diálogo como forma de busca da verdade” (Chauí, 1004: 142).

Para Chauí (1994: 144), Sócrates é um marco para pensar um método na filosofia. O método socrático baseia-se no diálogo e pode ser dividido em duas partes: o protréptico – momento em que Sócrates busca convencer seu interlocutor a filosofar com ele – e o élenkhos – a busca da verdade, da definição da coisa investigada. Élenkhos, por sua vez, divide-se em duas outras partes: a ironia e a maiêutica. Durante a ironia, Sócrates fazia perguntas e refutava as respostas buscando mostrar como tudo o que seu interlocutor pensava que sabia sobre a coisa investigada não passa de mera opinião. Já a maiêutica é o momento da busca da verdade, na qual Sócrates “vai sugerindo caminhos ao interlocutor até que este chegue à definição procurada”. Todas essas etapas são necessárias ao método socrático. Sócrates, em seus diálogos, criticava duramente àqueles que tomavam uma parte como sendo o todo e com frequência isto é feito com seu método.

Segundo Aranha (1996: 44), a ironia (do grego eironeia, 'perguntar, fingindo ignorar') é um processo negativo e destrutivo de descoberta da própria ignorância. É através de questionamentos que Sócrates busca mostrar a ignorância que seu interlocutor tem sobre o real, exigindo um rigor cada vez maior de suas respostas. A ironia revela um importante aspecto de seu pensamento. Como Sócrates buscava passar da multiplicidade de opiniões e aparências para a unidade do conceito, o primeiro objetivo de seu diálogo era

fazer com que cada um descubra sozinho que aquilo que julgava ser a ideia da coisa (o saber que julgava possuir), era uma imagem dela, que aquilo que julgava ser o conceito da coisa, era apenas uma opinião sobre ela, e que aquilo que

julgava ser a verdade eram somente preconceitos sedimentados pelo costume. (Chauí, 1994: 143)

Com isso, considero que qualquer dicotomia entre a perspectiva socrática e a universalidade da razão é uma reapropriação. Pois, ao utilizar o método socrático dentro de uma perspectiva que não considere universais a racionalidade, a ciência e a verdade, após cair em aporia, onde o indivíduo irá buscar o conhecimento? Em sua própria experiência que acabou de mostrar-se contraditória e baseada em mitos? Sem a perspectiva da universalidade, se o filósofo leva o interlocutor à aporia não há nenhum caminho, nenhuma alternativa para construção do conhecimento. O indivíduo terá apenas o conhecimento de sua ignorância, que tudo o que ele sabe é contraditório e mítico. Logo, não poderia haver nenhuma verdade, nenhuma referência, nenhuma cientificidade em nada. Tudo seria um mar de contradições e meras opiniões, todas baseadas em mitos. Então, usar o método socrático sem ter as mesmas referências que o filósofo (universalidade e racionalidade) pode levar a um processo diametralmente oposto ao desejado por Sócrates. Por isso, considero que utilizar a metodologia sem as referências socráticas é uma reapropriação.

Em seu método, Sócrates não se limitava a fazer perguntas simples, mas, partindo de um questionamento aparentemente simples, buscava mostrar como as definições do senso comum são insuficientes e particulares para compreender a verdade. Buscava mostrar as deficiências de cada nova definição dada por seus interlocutores e exigia que o interlocutor formulasse novas respostas, mais rigorosas. No limite, a ironia levava à aporia, à impossibilidade de formular uma resposta capaz de se sustentar. Esta aporia destrói o senso comum e prepara o interlocutor para o *conhecimento verdadeiro*. Assim, se um método de ensino-aprendizagem ignorar a ironia, mas basear-se apenas na maiêutica, levará o sujeito a desenvolver e expor seus pensamentos, sem revelar as contradições e equívocos ali presentes, aceitando e mantendo a pessoa no mesmo nível de conhecimento da realidade.

Mas, após reconhecer a ignorância, como sair da aporia e acessar o conhecimento verdadeiro? Aqui nos deparamos com uma questão aparentemente ainda aberta para o campo da filosofia. Isto porque os diálogos considerados genuinamente socráticos na obra de Platão também são considerados aporéticos,

ou seja, terminam sem que a definição procurada seja encontrada, não desenvolvem a maiêutica socrática. Considerando esses diálogos, segundo Chauí (1994: 144) podemos perceber apenas que para Sócrates “a verdade não pode estar na natureza (...). O verdadeiro e o falso (a mentira e a contradição) está em nós.” A razão, que seria a mesma em todos, possibilitaria que alcançássemos a verdade através da investigação interior. Mas a questão anterior de certa forma permanece: como saberemos que acessamos o conhecimento verdadeiro, como saber que fomos guiados pela razão e não por nossas percepções? Platão também chegou a essa questão e, para respondê-la, desenvolveu a teoria da reminiscência que é apresentada pela primeira vez no famoso diálogo “Menon”, no qual Sócrates leva um escravo a resolver um problema matemático. Segundo esta teoria, as almas são imortais e, tendo nascido muitas vezes e visto as coisas por aqui e pelo Hades⁵, tudo já aprenderam. Portanto, podemos procurar lembrar o conhecimento que nossa alma possui. Tudo o que chamamos de aprendizado seria a lembrança do conhecimento de nossa alma.

Outro aspecto do método socrático, que pude perceber nos diálogos “Hípias Maior”, “Laques” e “Menon” é a condução do diálogo. As perguntas que Sócrates faz, em geral, não são perguntas abertas do tipo “o que você pensa”, ou “como isso acontece”. São afirmativas, na qual o interlocutor pode apenas dizer se concorda ou não, ou seja, as perguntas muitas vezes são meras confirmações das demonstrações que Sócrates faz. Ainda assim, elas são necessárias tanto para que o interlocutor acompanhe e reformule por conta própria o raciocínio de Sócrates quanto para construir a justificativa de que não houve ensino, mas que o interlocutor teve a oportunidade de descobrir aquilo por si mesmo, mediado pelo diálogo colocado por Sócrates (Platão, 2001: 65). Além disso, também é expressiva a necessidade de conhecimento por parte do filósofo que ensina. Se Sócrates já não soubesse resolver o problema matemático colocado ao escravo de Menon, por exemplo, certamente o escravo não iria descobri-lo sozinho. Sócrates conduz o raciocínio o tempo todo, ouvindo respostas como “Quem poderia sustentar o contrário, Sócrates?” (Platão, 1980: 289c); “É muito certo, Sócrates”

⁵ Hades é o lugar, dentro da mitologia grega, governado pelo deus com o mesmo nome, irmão de Zeus. Trata-se do sub-mundo, para onde iriam as almas após a morte. Embora, muitos cristãos traduzam Hades por inferno, a referência é equivocada, pois ir para o Hades não tinha nenhum caráter de punição.

(Idem: 297b). No diálogo “Menon” – que é o texto que mais encontrei referências em dicionários e artigos como exemplo de maiêutica socrática – embora, em geral se afirme que Sócrates leva o escravo de Menon a resolver um problema matemático por si só, rememorando, é relevante notar como Sócrates consegue tal feito. Assim como em outros diálogos, durante esse processo Sócrates faz perguntas fechadas ao escravo que provocam respostas do tipo “sim”, “não”, “perfeitamente”, “dizes a verdade” (Platão, 2001: 55-57). Esses tipos de pergunta⁶ reforçam o que Chauí (1994: 144) afirma sobre a etapa da maiêutica, ou seja, que nela Sócrates “vai sugerindo caminhos ao interlocutor até que este chegue à definição procurada”. A busca não é totalmente livre, mas leva o escravo a raciocinar junto de Sócrates, acompanhando seu pensamento e redescobrimo o que Sócrates já sabia. É uma busca guiada.

Assim, ao falarmos de maiêutica socrática devemos perceber as relações nas quais ela está implicada: (1) A maiêutica socrática é uma parte de um método; (2) Sócrates buscava encontrar a verdade única e universal; (3) Para Sócrates a verdade só poderia ser encontrada após a destruição das opiniões e preconceitos e pelo exercício da razão.

Considerando o que já fora apresentado sobre o pensamento de Boal, podemos notar que o método socrático não é aplicado integralmente no Teatro do

⁶ Para exemplificar o tipo de perguntas feitas pelo filósofo, cito o trecho final do diálogo de Sócrates com o escravo de Menon, no qual o escravo resolve o problema sobre a relação entre o lado e a área do quadrado (se um quadrado com dois pés em cada lado tem quatro pés de área, quanto de lado seria necessário para se ter o dobro, ou seja, oito pés de área?):

“O escravo ‘rememora a solução do problema

Sócrates: Pois dize-me tu. Não temos esta superfície aqui de quatro pés? Estás entendendo?
Escravo: Sim, estou. Sócrates: E poderíamos acrescentar-lhe está outra aqui, igual? Escravo: Sim.
Sócrates: E esta terceira aqui, igual a cada uma dessas duas? Escravo: Sim Sócrates: E não deveríamos completar com esta aqui o <espaço> no canto? Escravo: Perfeitamente. Sócrates: Então, não é assim que ficaríamos estas quatro superfícies iguais? Escravo: Sim. Sócrates: E então? Este todo vem a ser quantas vezes maior que esta superfície aqui? Escravo: Quatro vezes. Sócrates: Mas era-nos preciso uma que fosse o dobro; ou não te lembras? Escravo: Perfeitamente. Sócrates: E esta, que se estende de canto a canto, não é uma linha que corta em dois cada uma das superfícies? Escravo: Sim. Sócrates: E estas quatro, não são linhas iguais que circunscrevem esta superfície? Escravo: Com efeito, são. Sócrates: Examina pois. De que tamanho é esta superfície? Escravo: Não estou compreendendo. Sócrates: Estando aqui estas quatro superfícies, cada linha não separou metade dentro de cada uma delas? Ou não? Escravo: Sim, separou. Sócrates: Então, quantas superfícies desse tamanho há dentro desta? Escravo: Quatro. Sócrates: E quantas nesta aqui? Escravo: Duas. Sócrates: E quatro < superfícies> são o que de duas? Escravo: O dobro. Sócrates: Então, de quantos pés é esta superfície aqui? Escravo: De oito pés. Sócrates: A partir de qual linha é formada? Escravo: A partir desta. Sócrates: Desta que se estende de canto a canto da <superfície> de quatro pés? Escravo: Sim. Sócrates: Ora, está linha, chamam os sofistas de diagonal, como afirmas, escravo de Menon, que se formaria a superfície que é o dobro. Escravo: Perfeitamente.” (Platão, 2001, p.61-62)

Oprimido. No entanto, é importante analisar como ele foi re-apropriado. Boal se refere à maiêutica socrática como o diálogo que leva o oprimido a saber o que já sabe e não a destruir o que já sabe ou a perceber que esse conhecimento é falso. A maiêutica de Boal (1998: ³⁴⁶⁻³⁴⁷) possibilita que o curinga renuncie uma posição de autoridade e se coloque “fora” do grupo, como um não-oprimido.

Por isso é necessária a atitude maiêutica do curinga, que deve estimular os espectadores a desenvolver as suas próprias estratégias e a contar com suas próprias forças na tarefa de se libertar de suas próprias opressões.

Por outro lado, a maiêutica também é apresentada por Boal (1998: ⁹⁴) como o jogo de perguntas abertas, na qual o curinga não responde, nem sugere uma resposta, mas estimula a reflexão.

Assim, podemos considerar o método socrático como uma inspiração para o processo pedagógico do Teatro do Oprimido e não como uma referência fiel à prática socrática. Isto, no entanto, não enfraquece o peso que a re-apropriação da perspectiva maiêutica desenvolvida por Boal tem no Teatro do Oprimido. A maiêutica socrática não, mas a “*maiêutica boalina*” – se é que posso assim chamá-la – é uma pedra fundamental na prática pedagogia do TO.