

# TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES NA ATUALIDADE.

José Pereira Peixoto Filho  
Universidade do Estado de Minas Gerais<sup>1</sup>  
jpeixotofi@hotmail.com

Emiliana Maria Diniz Marques<sup>2</sup>  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
emiliananeta@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho estabelece relações entre o Teatro do Oprimido e a Educação, compreendendo algumas contribuições, limites e desafios prático-teóricos apresentados por esse método teatral, tendo em vista sua prática escolar. Analisa o atual contexto da educação no Brasil, regulada por práticas de reforço a sociedade capitalista, visibilizando o caráter contra-hegemônico do teatro de Boal. E apresenta alguns dados empíricos obtidos a partir de uma pesquisa desenvolvida em 2010 e 2011 que promoveu uma intervenção pedagógica com o Teatro-Fórum, numa escola em Itatiaiuçu, MG.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Educação Pública; Cultura contra-hegemonia.

A educação brasileira da década de 1960 foi marcada por intensos movimentos em prol da alfabetização das classes populares, de adultos trabalhadores de áreas urbanas e rurais, rumo à sua universalização. Tratou-se de um período que trouxe fortemente a marca da cultura popular para o âmbito da educação, sendo o seu conceito associado à consciência política e de classe, propondo a mulheres e homens assumirem uma posição de sujeito no processo histórico e de transformação social.

Este período da História do Brasil é marcado, politicamente, pela renúncia do presidente Jânio Quadros, seguida da conturbada posse de João Goulart, em 1961, sob a pressão da sociedade civil numa campanha pela legalidade no país, contrária aos militares, entre outros grupos conservadores que se opunham a posse do presidente de esquerda, por suas propostas populares, democráticas e sociais. Havia uma efervescência política, de inspirações e bases socialistas, que fortalecia os anseios de transformação no sentido de superar as injustiças e desigualdades as quais estavam submetidas a população brasileira.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, atriz, psicóloga, professora.

No campo, as Ligas Camponesas e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, que se organizaram ao longo da década de 1950, pautavam os direitos dos cidadãos do campo, reivindicando terra, moradia, saúde, educação; e denunciavam o descaso governamental com a população campesina. Muitos padres e arcebispos católicos ratificavam as lutas dos camponeses, destituídos de terras próprias, trabalhando em condições escravas, vivendo de modo paupérrimo, subumano, apesar dos latifúndios improdutivos que serviam a especulação dos coronéis.

Os anos 1960-1964 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história desse país, de participar de sua cultura. Pretendeu-se um projeto que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso – e muito mais – foi repassado e discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades. (FÀVERO, 1983, P. 8).

A cultura popular na década de 1960 fora assumida ora como movimento, ora como instrumento de luta política em prol das classes populares, agregando diferentes setores e entidades político-sociais e culturais no Brasil. Consolidaram-se diferentes movimentos, adquirindo, em conjunto, proporções nacionais, em torno da conscientização, politização e mobilização da população, envolvendo diversas organizações e setores sociais, por meio da cultura e educação popular, buscando a transformação da estrutura de classes e da desigualdade de poder característica da sociedade brasileira.

O Movimento de Educação de Base (MEB) constitui um exemplo que, vinculado à esquerda da Igreja Católica, concentrava suas atividades no campo. Outro exemplo é o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, contando com Paulo Freire à frente de suas ações e propondo os Círculos de Cultura como meio de discussão e análise crítica da realidade. No âmbito estudantil, o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), iniciou-se no Rio de Janeiro, tendo por base as experiências do Teatro de Arena de São Paulo, e espalhou-se por outros estados brasileiros, a partir da difusão desses centros, vinculados às Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs).

O Teatro de Arena, em São Paulo, surgiu no início da década de 50, ganhando importância no cenário artístico-teatral por coadunar com o movimento de cunho nacionalista, buscando valorizar a cultura nacional e retratar a arte e realidade brasileiras, com o objetivo de consolidar uma produção artístico-cultural com características nacionais, sem imitar as vanguardas artísticas ou reproduzir padrões culturais dos países desenvolvidos.

O Teatro do Oprimido, por sua vez, surgiu no início da década de 1970, a partir das discussões e experimentações que permeavam o Teatro de Arena, opondo-se e apresentando resistência a todo aquele contexto autoritário e de censura política que se instalara no país a

partir de 1964. Boal e o grupo por ele dirigido naquele teatro, mesmo após a instalação da ditadura militar brasileira, continuaram buscando formas de se contraporem e denunciarem aquele estado de coisas, comprometidos com propostas de igualdade, justiça social e libertação humana.

A superação do teatro político doutrinário por um teatro político de diálogo constituiu uma forte preocupação e motivo de buscas e inquietação na vida de Boal. A necessidade de transformar as diferenças de poder e separações existentes entre o palco e a plateia o levou a desenvolver e sistematizar seu método político-teatral.

O Teatro do Oprimido ganha destaque nas reflexões deste trabalho, que assume o objetivo de analisar suas contribuições pedagógicas e sua aplicabilidade em processos educativos escolares na atualidade. Os dados apresentados integram uma pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, desenvolvida ao longo de 2010 e 2011, que envolveu o desenvolvimento do método do Teatro do Oprimido com pessoas jovens e adultas, no interior de uma escola do município de Itatiaiuçu, em Minas Gerais.

Os principais referenciais teóricos adotados foram Augusto Boal e Paulo Freire, considerando as estreitas relações existentes entre os paradigmas do Teatro do Oprimido e da Pedagogia do Oprimido. A Educação é concebida enquanto práxis de ação/reflexão/ação sobre o mundo, o conceito de opressão atrela-se às relações sociais de poder e a prática educativa aos atos coletivos de apropriação do conhecimento sistematizado e de transformação social. Reconhece-se o diálogo como base de relações horizontais e considera-se tanto o pensamento simbólico quanto o pensamento sensível no processo de conhecimento. Como afirma Boal (2009), “*Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as palavras falam, convencem e dominam*” (BOAL, 2009, p.22).

Para Freire (1987), do “ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1987, p.26). Boal, por sua vez, insere a arte no âmbito político e reconhece o artístico inerente ao humano. Seu teatro é construído como instrumento de participação e transformação social. “Não basta produzir idéias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. [...] *Arte e Estética são instrumentos de libertação.*” (BOAL, 2009, p. 19). Trata-se de um método à serviço da luta de libertação dos grupos sociais oprimidos, indo contra a lógica do mercado, para a qual a dignidade e mesmo a sobrevivência do ser

---

<sup>3</sup> A dissertação que apresenta a referida pesquisa intitula-se “Teatro do Oprimido e Educação Popular do Campo: perspectivas a partir de articulações entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal, com uma experiência em Minas Gerais”.

humano deixam de ser valor central, afirmando uma posição contra-hegemônica no sentido Boaventuriano do termo (Santos, 2010), em consonância com a filosofia da educação de Paulo Freire.

Na contra-hegemonia do sistema

Vivemos em época de intensas relações transnacionais, caracterizada econômica e politicamente pela globalização dos sistemas de produção e de transferências financeiras; social e culturalmente observamos uma disseminação mundial de imagens e informações potencializadas pelas tecnologias de comunicações. A esses processos soma-se o grande fluxo de pessoas em deslocamento pelo mundo quer como turistas ou em migrações de trabalhadores ou refugiados. Esse período de intensificação dessas interações transnacionais iniciado no final do século passado vem sendo denominado por globalização, mundialização, modernidade global, sistema ou processo global, cultura de globalização, entre outros.

Por outro lado, o intenso fluxo entre fronteiras (de pessoas, idéias, informações, bens, trabalho, capital) promove hibridismos culturais plurimórficos, impedindo a denotação de uma cultura global. Aliás, cultura é justamente o campo das diferenças, “a luta contra a uniformidade”, interseções “entre o universal e o particular” (SANTOS, 2001, p.54). Como afirma Boal: “A globalização quer impor uma só maneira de ver, ouvir, sentir, gustar, pensar, fazer e ser. Mas as raízes voltam a crescer” (BOAL, 2009, p.39). E nas palavras de Munanga:

ao mesmo tempo que a revolução tecnológica, a mutação do capital e o desaparecimento do estadismo, surge, no último quarto do século XX, um outro fenômeno maciço: fortes manifestações de identidades coletivas vêm desafiando a mundialização e o cosmopolitismo, em nome da singularidade cultural e do controle dos indivíduos sobre a vida e o meio ambiente. Múltiplas, extremamente diversificadas, elas tomam as formas de cada cultura e se abastecem nas fontes históricas constitutivas de cada identidade. (MUNANGA, 2002 ,p.84).

Observamos, a partir da década de 1960, a intensificação de uma movimentação de caráter mais regionalista, fundamentada no reforço das singularidades étnico-culturais em contraposição ao proposto processo de globalização que se desenhava. O suposto fim das barreiras econômicas vem acompanhado de uma dialética demarcação de espaços subjetivos que pincelaram no mapa as diversas identidades que constituem a população mundial.

Nessa perspectiva, o caráter universalista que toda Política Pública carrega em si teve que dividir espaço com a preocupação das particularidades. É fato que não é possível implementar programas ou projetos que atendam cada cidadão em sua individualidade, todavia é indispensável que se considere as demandas apontadas por grupos identitários específicos.

Cury (2008), analisando as Constituições Brasileiras, traça um panorama da aquisição dos direitos educacionais pela população, desde épocas imperiais, quando excluía negros, indígenas e pessoas de áreas pouco povoadas, até a Constituição de 1988 que universalizou o Ensino Fundamental, tornando-o dever do Estado e da Família, constituindo-o como direito subjetivo. “O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência” (CURY, 2008, p.216). O autor analisa o avanço em termos de reconhecimento de direitos, entretanto alerta sobre a distância que separa a realidade dos valores, princípios e normas constitucionais.

A retração do Estado, forçosa em alguns casos, funcional noutros, não pode se efetivar em omissão diante de situações de desigualdade, disparidade, discriminação e privilégios. E nem pode exonerar-se do seu papel de garantia do direito à educação como inalienável à pessoa e à sociedade. É dele, sobretudo, que a sociedade continua esperando condições para a ultrapassagem de situações de exclusão, vindas do passado e aliadas a outras nascidas dos tempos presentes. (CURY, 2008, p. 219).

Sobre a regulação estatal das políticas educativas, Oliveira (2005) afirma se tratar de um campo novo de estudos e busca analisar como as reformas dos sistemas educacionais que se procederam em muitos países da América Latina, a partir de 1990, trouxeram consequências para as escolas e trabalhadores docentes no Brasil, reconhecendo a importância da escola pública como agência estatal, presente em diferentes regiões, desde os grandes centros às periferias, nos meios urbanos e rurais e, em muitos contextos, constituindo-se como a única presença estatal junto à população. Para a autora a escola continua facilitando o processo de coesão social, contribuindo na regulação da sociedade “quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população” (OLIVEIRA, 2005, p.764).

A regulação da educação se insere entre as tensões de transformação do papel do Estado num contexto de mundialização das tecnologias de comunicação, com um modelo mercantil ascendente e disputas entre políticas educativas neoliberais e humanista-igualitárias. As políticas reguladoras associam contrapontos como autonomia financeiro-administrativa e sistemas nacionais de avaliação, autonomia pedagógica e prescrição curricular, descentralização executiva e centralização no controle de resultados.

A flexibilidade, a descentralização, o respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade, elementos da retórica pós-modernista e tão presentes na nova regulação educativa que toma a escola como lócus do sistema e lugar por excelência da articulação entre o global e o local, exigem do trabalhador docente a capacidade de mobilizar-se nessas distintas dimensões. Contraditoriamente, os professores veem-se envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de competências e habilidades, mas continuam a ser contratados por meio de contratos individuais de trabalho, para

lecionarem disciplinas específicas e remunerados por hora-aula de 50 minutos (Oliveira, 2005, p.771).

Está em curso uma transformação no papel do educador diante das variadas funções assumidas pela escola pública. As novas exigências profissionais vão além da formação para a função, obrigando o desempenho de tarefas além das educativas, relacionadas ao ato de ensinar os conteúdos disciplinares. O trabalho docente passa a se definir com atividades além da sala de aula, englobando a gestão escolar, planejamento curricular, elaboração de projetos e avaliação coletiva. “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. [...] As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho”. (OLIVEIRA, 2005, p.769). A dissonância entre o discurso e as condições materiais na educação reduz o trabalho coletivo à tarefas individuais, com custos significativos ao movimento em prol da emancipação social.

Afonso (2001) e Santos (2001) concebem o desenvolvimento da escola pública, laica e obrigatória como uma ação fundamental corroborando na consolidação do Estado, que busca concretizar uma identidade nacional. Sobre a constituição dos Estados Nacionais Afonso (2001) afirma a precedência da formação do Estado em relação à Nação, sendo aquele antigo conhecido na história da humanidade e esta um advento da Modernidade, surgida no século XIX e expressa que “a articulação entre o *Estado* e a *nação* tem sido frequentemente designado pela expressão *Estado-nação*, reforçando assim a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional” (AFONSO, 2001, p.18). Para Ortiz (1999) a ideia de nação

pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de todos os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes). (ORTIZ, 1999, p.78).

Nesse sentido a instituição escolar assume a função de socialização. Discutir o Teatro do Oprimido neste contexto implica, inicialmente, ratificar seu papel contrário à homogeneização das práticas escolares, tal qual é proposta para unificação das identidades em torno de uma nacional, pois entendemos que tal processo se deu (e continua se perpetuando) com base no ocidentalismo moderno, de hegemonia europeia e estadunidense, em torno de um ideário comum de nação. Como afirma Peixoto Filho (2004):

A Educação é um processo que passa por uma prática que é também política, portanto integrante de todo o processo histórico da sociedade. Historicamente, a escola é um dos instrumentos utilizados pelas classes dominantes como forma de transmissão de seu saber e na formação de

seus intelectuais orgânicos. Ao mesmo tempo, nela se desenvolve uma prática político-ideológica voltada para a formação de uma consciência de dominação e de reprodução dos seus valores. (PEIXOTO FILHO, 2004, p. 19).

Falta à educação brasileira buscar e fortalecer o que Santos (2010) denomina de Epistemologias do Sul: um vasto conjunto de conhecimentos que se assemelham por não referendar os valores do Norte hegemônico. São saberes silenciados e invisibilizados pela ordem eurocêntrica dominante, por se oporem à colonialidade do poder, à relação de exploração e aos padrões universais do capitalismo eurocentrado, contrários à lógica do mercado, para a qual a dignidade e a vida humana deixam de ser valor principal. Silenciados também pela ciência de fundo positivista, incapaz de referendá-los por falta de métodos comprobatórios, de reconhecê-los por se autodenominar o único conhecimento verdadeiro e digno de respeito.

As Epistemologias do Sul, assim se denominam, por tomarem por base o Sul simbólico: Sul que se opõe ao Norte dominador, Sul que se reconhece como produtor de saber, Sul que geograficamente não se situa apenas abaixo da linha do equador, mas que simboliza todos os povos dominados, subjugados, diminuídos em sua humanidade por não serem euro-ocidentais. Precisamos aprender que existe o Sul, aprender com o Sul, a partir do Sul.

O Teatro do Oprimido afirma uma posição contra-hegemônica valorizando saberes produzidos e invisibilizados por se oporem a colonialidade do poder, à relação de exploração e aos padrões universais do capitalismo eurocentrado. Trata-se de um método à serviço da luta de libertação dos grupos sociais oprimidos, indo contra a lógica do mercado, para a qual a dignidade e mesmo a sobrevivência do ser humano deixam de ser valor central.

Para Boaventura e Menezes (2010)

o mundo não pode se contentar com breves resumos de si próprio, mesmo sabendo que a “versão completa e integral” é impossível. A energia deve concentrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam a mais ampla e democrática (SANTOS e MENEZES, 2010, p. 26).

Boal valoriza a pluralidade cultural; seu método garante a fala daqueles que são silenciados sensível e simbolicamente. Afirma: “Culturas são campos de batalha: temos que combater tudo que nos leve à subserviência e à passiva aceitação da opressão, em todas as culturas, inclusive nossas, naquilo que têm de ruim e perverso” (BOAL, 2009, p. 38). Nesse sentido, investigamos em nossos estudos as relações do Teatro do Oprimido com a educação, buscando compreender, em que medida, este método corrobora com uma prática democrática,

fundada na equidade de direitos e na diversidade; em que medida promove a conscientização política dos participantes com engajamento em ações concretas pela transformação social.

#### Teatro do Oprimido e educação escolar

Enquanto Oliveira (2005) lança luz aos atuais problemas que afligem a profissão e o profissional docente com as mudanças no campo educacional, Paranhos (2009) aposta que “a utilização das ferramentas do Teatro do Oprimido atende ao objetivo de formação de um professor autônomo, onde se torna premente um trabalho que se baseie na construção da autoimagem do professor, e que, também, possibilite a ressignificação do ato educativo” (PARANHOS, 2009, p.18).

Não pretendemos neste trabalho identificar o Teatro do Oprimido com um método mágico, capaz de solucionar imediatamente os complexos processos em curso na educação pública brasileira contemporânea; mas com um possível aliado, representante de uma globalização contra-hegemônica, caminhando, portanto, na contramão de processos sociopolíticos, mercantis e culturais massificadores e opressores, que se pretendem hegemônicos e, por isso, passível de promover novos olhares sobre a escola, seus sujeitos e finalidades de suas práticas. Para Boal: “Pensar é organizar o conhecimento e transformá-lo em ação...” e “Consciência é a reflexão do sujeito sobre si próprio e sobre o significado dos seus atos, não apenas sobre suas consequências” (BOAL, 2009, p.29-30).

Uma prática extremamente arraigada no cotidiano da escola que corrobora com a regulação social e favorece os domínios de uma mentalidade de hegemonia intransitiva, imposta de cima para baixo ou do centro às periferias, é a hierarquia. A hierarquia escolar impõe uma graduação de autoridade semelhante à pirâmide de classes, com a direção no alto e fino topo, passando em sentido descendente pelos supervisores, professores, demais profissionais e estudantes - estes ocupando a mais larga base, podendo ainda ser subdivididos e graduados de acordo com sua correspondência às expectativas escolares, adquirindo maior ou menor autoridade junto aos professores conforme esta adequação.

A hierarquia associa-se, também, à meritocracia escolar, com os padrões de méritos definidos prévia e exteriormente aos sujeitos, reforçando uma sociedade desigual e sem oportunidades para todos.

A noção de hierarquia (saber-ignorância) é muito cara à escola capitalista. Ao contrário, Paulo Freire e Augusto Boal insistem na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social a ser socializado de forma ascendente, na vivência da alteridade, como espaço não só de respeito do outro, mas também de se colocar no lugar dele, de representá-lo, senti-lo, valorizá-lo (GADOTTI, 2007).



O Teatro do Oprimido é um dos métodos teatrais que rompe com os muros hierárquicos que na nossa sociedade separa atores e plateias, funciona com base numa estrutura democrática, de diálogo e propõe um processo horizontal e coletivo para a construção dos personagens e da peça. Acredita-se que o seu desenvolvimento em meio escolar possa colocar em cheque a estrutura antidemocrática da escola, desvelando práticas opressoras cotidianas invisibilizadas e apontando caminhos mais dialogados de construção do processo de conhecimento. Nesse sentido, o Teatro-Fórum, cuja metodologia foi ressaltada para fins de análise neste artigo, realiza:

O encontro entre espectadores que debatem suas idéias, com os atores que lhes contrapõem as suas. De certa forma, uma profanação: profana-se a cena, altar onde costumeiramente oficiam apenas os artistas. Destrói-se a peça proposta pelos artistas para, juntos, construírem outra. Teatro não didático no velho sentido da palavra e do estilo, mas pedagógico no sentido de aprendizado coletivo (Boal, 1996, p. 22).

Para Gadotti (2007), “O potencial pedagógico do teatro é ainda maior quando ele se torna intencionalmente educador, como é o caso do Teatro do Oprimido” (GADOTTI, 2007, p.42).

Paranhos (2009) traça um quadro comparativo entre a Pedagogia e o Teatro do Oprimido destacando o esfacelamento da barreira entre educador e educando, na proposta de Freire, e o esfacelamento da barreira entre espetáculo e plateia, no teatro de Boal. Aponta também o papel ativo do educando que “participa tanto da pergunta quanto das possíveis respostas” na Pedagogia do Oprimido, em afinidade com os espectadores que “participam da produção, roteiro, atuação da dramaturgia e propõem e encenam soluções” no Teatro do Oprimido. Apresenta a educação “como um processo que extravasa a escola e segue pela vida, em sua transformação – vocação humana de ser mais” e o espetáculo “como um processo que extravasa o teatro e segue pela vida, exigindo ações concretas em transformação da realidade” (PARANHOS, 2009, p.99).

Alguns resultados da pesquisa

Entre as modalidades teatrais que compõem o Teatro do Oprimido, a mais praticada é o Teatro-Fórum. O Teatro-Fórum contém características que o privilegia para um trabalho com pessoas que possuem pouco ou nenhum contato com a atividade teatral, quando comparado a outras modalidades do Teatro do Oprimido. Seu processo de montagem abarca os conceitos e prática da Estética do Oprimido, trabalhando com o som, a palavra e a imagem; perpassa os jogos e técnicas de Teatro Imagem; implica na montagem de uma peça explícita, diferentemente do Teatro Invisível; parte de histórias pessoais, contemplando a realidade imediata dos atores e não os fatos retratados na mídia, como no Teatro Jornal; não

implica técnicas tão introspectivas, como o Arco-Íris do Desejo; pode se desenvolver para um Teatro-Legislativo e desdobrar-se em ações sociais concretas e continuadas.

Esses foram os principais motivos que determinaram a utilização do Teatro-Fórum na intervenção pedagógica realizada na escola, em Itatiaiuçu. Ao longo da pesquisa, constatou-se que o caráter coletivo e, por isso, também educativo do Teatro do Oprimido se revela do início ao fim de um processo de montagem e apresentação das peças de Teatro-Fórum, perpassando os exercícios de ativação dos sentidos e desmecanização corporal, os jogos de sensibilização e improvisação teatral, as técnicas de Teatro Imagem, todos eles ativando mecanismos de comunicação não verbais e estéticos, exercitando os pensamentos sensível e simbólico.

A montagem da peça, efetivando um processo pedagógico, com construção das cenas, dos personagens, dos diálogos, dos cenários e adereços cênicos concretiza uma análise crítica da realidade social, revelando uma visão dos participantes sobre as relações sócio-histórico-político-culturais nas quais estão inseridos e anunciando um desejo de mudança. As sessões de Teatro-Fórum culminam este processo, ampliando para mais pessoas as discussões das questões em pauta, abarcando análises sobre as estratégias de poder e dominação vigente, contemplando propostas de transformação, ampliando e aprofundando a compreensão do problema.

A peça montada retratou o tema das drogas e da gravidez na adolescência. Nas sessões de Teatro-Fórum, o problema das drogas lícitas e ilícitas como gerador de dependência química e violência foi abordado, assim como questões relativas às relações de gênero que, fruto do patriarcado sociocultural, perpetua uma diferença de poder entre homens e mulheres, determinando papéis para ambos os sexos, limitando suas expressões de modo condizente com a multiplicidade cabível e possível a todas as pessoas humanas. As discussões sobre gravidez na adolescência possibilitaram, também, discussões com informações acerca do uso de camisinha, dos tabus relacionados à sua utilização, além da sua distribuição gratuita nos postos de saúde municipais.

No interior da escola, a prática do Teatro do Oprimido favoreceu instâncias de diálogos coletivos, horizontais, que questionaram o próprio funcionamento da instituição, a espacialidade das salas de aula, sua estrutura física, as formas como estabelecem suas relações curriculares, hierárquicas e de conhecimento. Sempre que surgia um impasse ou mesmo um problema na oficina, este era solucionado coletivamente, com uma conversa em roda, considerando as diferentes opiniões de todos os participantes. Em diversas ocasiões essas conversas se desenvolveram no pátio central da escola, local de circulação de pessoas e,

em uma delas, contou com a participação da coordenadora, apesar de sua proposta inicial de promover uma conversa fechada, apenas com dois estudantes, na sala da coordenação.

A prática do Teatro do Oprimido pautou as demandas sociais no interior da instituição escolar, abarcando conteúdos curriculares normalmente ausentes dos livros didáticos e possibilitando reflexões sobre ações concretas para superação das relações de opressão. Quando, por ocasião do ensaio aberto do Fórum a diretora questionou o conteúdo da peça, uma estudante assumiu a palavra e defendeu o grupo do teatro, ratificando suas escolhas, necessidades e opções temáticas.

Evidenciou-se que o curinga do Teatro do Oprimido e, neste caso o “professor-curinga” ou o “educador-curinga” assume fundamental importância no processo de desenvolvimento do método, uma vez que exerce um papel de liderança junto aos grupos teatrais, podendo, com suas análises e questionamentos a respeito dos problemas sociais abordados, favorecer o processo de conscientização, ou limitá-lo. Neste último caso, no entanto, a própria dinâmica dialogada, necessária ao desenvolvimento do Teatro do Oprimido, permite a exaltação de múltiplas vozes, possibilitando, com elas, novos caminhos de reflexão e ação.

Em analogia com as pedagogias e práticas educativas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, a análise sobre o curinga lança luzes na atuação de professores e demais profissionais da escola, pautando sua responsabilidade ética e política na sociedade, podendo contribuir de forma significativa para a efetivação de uma educação crítica e de uma instituição onde predomina o diálogo nas relações humanas com vistas à transformação social.

O Teatro do Oprimido na escola: à guisa de conclusão

O Teatro do Oprimido surgiu em meio a um grupo teatral de vanguarda, com o Teatro Jornal realizado no Teatro de Arena e desenvolveu-se mundo afora, com o exílio de seu sistematizador, primeiramente na América Latina e, posteriormente, na Europa: Teatro Invisível, Teatro Imagem, Teatro-Fórum, Arco-Íris do Desejo. De volta ao Brasil, Boal atuou primeiramente nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), estruturados para abarcar cultura e educação de modo associado, buscando desfazer um erro comum nas escolas que relegam aspectos culturais a um plano secundário.

Mudanças políticas governamentais determinaram o fim dessa iniciativa que, após um mês e meio de trabalho, com um repertório de cinco peças curtas abordando questões sobre moradia, desemprego, violência contra a mulher e sexual, discriminação racial, drogas, entre outras, iniciou-se uma série de apresentações naqueles centros de educação pública. O

desenvolvimento do método persistiu junto ao Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro – Teatro Legislativo, Estética do Oprimido – e multiplica-se, sendo realizado, atualmente, por diferentes grupos, de diferentes instituições, em mais de 70 países.

No interior das escolas, o Teatro do Oprimido pode se constituir como um instrumental útil associado às lutas da educação pública no país: se posicionando na contra-hegemonia do sistema; vislumbrando o sonho e a utopia de uma sociedade igualitária e sem diferenças de classes; propondo o diálogo nas práticas educativas; aproximando, inserindo e valorizando a realidade das populações oprimidas, com seus valores, histórias e História, conhecimentos e cultura no processo educacional; pautando as demandas sociais no interior das instituições escolares e a luta pelos direitos humanos nos processos coletivos de apropriação do conhecimento e transformação social, refletindo sobre ações concretas para superação das relações de opressão.

E como mais um elemento favorável ao Teatro do Oprimido, ressalta-se a sua metodologia lúdica, política, estética, artística e teatral, que abarca processos simbólicos e sensíveis de conhecimento, integrando razão e emoção de modo indissociável, ampliando os meios de expressão e compreensão da realidade, na perspectiva da construção de um mundo mais solidário e justo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação e Sociedade, ano XXII, nº75. Ago-2001.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Estética do Oprimido*. Garamond. Rio de Janeiro, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. In: Educação em Revista, nº48, p. 205-222. Belo Horizonte, dez. 2008.

FÁVARO, Osmar (Org). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. 2ª Ed. Graal. Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Teatro do Oprimido e Educação*. In: METAXIS: informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO-Rio, nº 3. Rio de Janeiro, Nov/2007.

MUNANGA, Kabengele. *A Construção da Identidade Negra na Contexto da Globalização* . In: Cadernos PENESB da Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, nº 92, p.753-775, Especial – Out.2005. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

ORTIZ, Renato. *Diversidade cultural e cosmopolitismo*.In: Lua Nova: Revista de Cultura Política, nº47, p.73-89. São Paulo, 1999.

PARANHOS, Edmur. *Nós: do-discentes e espect-atores!* Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2009.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do popular na contradança da educação*. Editora da UCG. Goiânia, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Os processos da globalização*. In: \_\_\_\_\_ (ORG.) *Globalização: fatalidade ou utopia?* 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Cortez. São Paulo, 2010.