



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 15, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 15 - ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. MÚSICA.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.15.09>

Recebido em: **19/08/2020**

Aprovado em: **25/08/2020**

DO ESTÉTICO AO POLÍTICO: POR UMA EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES A PARTIR DAS LEITURAS DO TEATRO POLÍTICO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA; FROM AESTHETICS TO POLITICS: FOR EDUCATION OF SENSITIVITIES THROUGH THE READING OF THE POLITICAL THEATER AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY; DE LESTHÉTIQUE AU POLITIQUE: POUR UNE ÉDUCATION DES SENSIBILITÉS BASÉE SUR LES LECTURES DU THÉÂTRE POLITIQUE ET DE LA PÉDAGOGIE HISTORICO-CRITIQUE

FELIPE VIEIRA VALENTIM

<https://orcid.org/0000-0001-9828-7019>

Resumo: Este trabalho tem por objetivo pensar a educação contemporânea a partir de um diálogo com a arte teatral. Portanto, ferramentas e reflexões sobre o Teatro Político e a Pedagogia Histórico-Crítica são propostos para se destacar a importância de uma educação que tome a conscientização e a prática cotidiana como elementos norteadores da experiência escolar. Destaca-se aqui o Teatro-Fórum, uma vertente do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, para ilustrar seu engajamento em práticas educativas realizadas em espaços não-escolarizados. Por fim, as reflexões sinalizam a importância de se enfatizar, na contemporaneidade, uma educação que se coloque além do capital, de modo que se atente a importância da solidariedade e da formação política, fatores que estão além da vivência escolarizada.

Palavras-chave: Teatro Político. Pedagogia Histórico-Crítica. Teatro-Fórum. Augusto Boal. MST.

Abstract: This paper aims to think about contemporary education from a dialogue with theatrical art. Therefore, tools and reflections concerning Political Theater and Historical-Critical Pedagogy are proposed to highlight the importance of an education that takes awareness and the daily practice as the guiding elements of the school experience. Forum Theater, one of Augusto Boal's Theater of the Oppressed proposals, can be highlighted here in order to illustrate its engagement in educational practices in non-schooled spaces. Finally, the reflections signal the importance of emphasizing, in contemporary times, an education that goes beyond the capital system so that we can defend the importance of solidarity and political formation, factors that should be relevant to school experience.

Keywords: Political Theater. Historical-Critical Pedagogy. Forum Theater. Augusto Boal. MST.

Resumé: Cet article vise à penser l'éducation contemporaine à partir d'un dialogue avec l'art théâtral. Par conséquent, des outils et des réflexions sur le théâtre politique et la pédagogie historico-critique sont proposés pour souligner l'importance d'une éducation qui prend conscience de la pratique quotidienne comme un élément directeur de l'expérience scolaire. Nous présentons d'abord le Théâtre-Forum, un aspect du Théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal, pour illustrer son engagement dans des pratiques éducatives menées dans des espaces non scolarisés. Finalement, les réflexions signalent l'importance de mettre l'accent, à l'époque contemporaine, sur une éducation qui dépasse le capital, afin de faire attention à l'importance de la solidarité et de la formation politique comme des facteurs qui dépassent l'expérience scolaire.

Mots-clés: Théâtre Politique. Pédagogie Historico-Critique. Théâtre-Forum. Augusto Boal. MST.

Considerações iniciais

Ponto de partida[i]. Começemos com a provocação: “Educação Contemporânea”. Duas palavras que expressam ideias que, de certo modo, manifestam urgências sociais: “educação” e “contemporaneidade”. Como essas ideias se articulam? E melhor: como pensar a educação em nossa contemporaneidade? Que potencialidades a prática educativa pode nos propor se pensarmos, por exemplo, as respostas que a sociedade exige quando a palavra “educação” ocupa centralidade no discurso?

Para conferir maior objetividade a esta conversa, fiquemos com as reflexões de Cipriano Carlos Luckesi (1994, p. 21) que, em *Filosofia da educação*, define, ainda nas páginas iniciais, “educação” como “[...] uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica”, pois se trata de uma atividade caracterizada por objetivar uma finalidade específica. Luckesi (1994, p. 31) também observa que “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. Ou seja, cabe à sociedade em que o fenômeno ocorre expor os valores que devem não só nortear a prática educativa, mas também os fundamentos que respaldam os caminhos pelos quais o fenômeno educativo se manifestará.

A partir das reflexões do estudioso sobre o termo educação, pode-se inferir dois movimentos que perpassam a conceituação de “educação”: (i) é um fenômeno que pode ser direcionado a fins específicos; (ii) é uma prática que pode pressupor tanto a solidariedade quanto a imposição. Interessante, contudo, é notar que Luckesi também chama atenção para uma prática educativa que se faz nas relações, interações e leituras com o mundo: “todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não-especialistas, escolarizados e não-escolarizados, analfabetos e alfabetizados. Esta é uma necessidade ‘natural’ do ser humano, pois que ninguém pode agir no ‘escuro’, sem saber *para onde vai e por que vai*. Só se pode agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade” (LUCKESI, 1994, p. 23, *grifos do autor*).

Com isso, faz-se importante a pergunta: que saberes a escola contemporânea tem privilegiado? É sabido que a educação é algo inerente ao desenvolvimento e à formação humanos; porém, a predominância de escolas de nossa contemporaneidade mais privilegia a sistematização de um modelo educacional que se pauta em um princípio homogeneizador. De fato, é comum observar escolas que desconsideram individualidades para propor uma dinâmica que mais se revela como um mecanismo de controle do que de estímulo à produção e partilha de saberes.

Ademais, o atual (e predominante) modelo de ensino, originado nas normativas prussianas do século XVIII, além de oprimir e desumanizar a instituição escolar, atende a interesses mercadológicos que se pautam na devastadora “lógica do progresso”. Martha Nussbaum (2015), no estudo *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, chama atenção para o fato de os interesses políticos para a educação estarem mais engajados nas gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. No alvoroço competitivo, as artes e as humanidades são desprestigiadas pelos projetos políticos que, muitas vezes, pregam o apagamento e a diminuição dessas áreas científicas por serem consideradas “improdutivas” ao progresso econômico do país. Nesse sentido, a pesquisadora sentencia: “Produzir crescimento econômico não significa produzir democracia” (NUSSBAUM, 2015, p. 15).

[...] uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las. [...] A arte é uma grande inimiga dessa estupidez, e os artistas (a não ser que

estejam completamente intimidados e corrompidos) não são servos confiáveis de nenhuma ideologia, mesmo que ela seja basicamente boa – eles sempre pedem que a imaginação ultrapasse seus limites habituais e veja o mundo de novas maneiras (NUSSBAUM, 2015, p. 24).

Para a estudiosa, o processo de ensino deve ter por finalidade o pensamento crítico, por isso, é importante que o ambiente de aprendizagem seja entendido como um espaço voltado à autocrítica, ao respeito às individualidades, à formação de uma sólida consciência social e à emancipação intelectual. Desta forma, os exercícios da imaginação, da empatia, da cidadania e da crítica (competências ligadas às humanidades e às artes[ii]) devem ser estimulados.

Tendo-se o panorama acima apresentado, as reflexões desenhadas neste estudo pretendem propor um panorama crítico a respeito do fenômeno educativo contemporâneo e, como isso, pensar uma alternativa ao sistema educacional vigente. Para esse fim, a educação será lida, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como colocada nos estudos de Demerval Saviani (2013), para articular as reflexões com a perspectiva de movimento educativo que se forja no contexto da luta de classes e na luta pelo desenvolvimento social, como formas de resistência e/ou superação de uma lógica desumanizadora, individual e competitiva impostas pelo capital.

Assim, as reflexões serão articuladas à proposta do Teatro-Fórum, uma das ramificações do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, e os engajamentos que esse teatro desencadeia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O objetivo é buscar um caminho possível para o estabelecimento de uma educação emancipadora, utilizando-se, para isso, a arte teatral como ferramenta. Assim, pretende-se observar que potências essa prática educativa, empreendida em espaços não-escolarizados, pode subverter a lógica homogeneizante e se constituir em um modelo possível para a educação contemporânea que tanto idealizamos.

Os procedimentos metodológicos, que marcam esta pesquisa bibliográfica, são: 1. Leitura exploratória; 2. Análise crítica e comparativa; 3. Investigação de soluções e 4. Possíveis encaminhamentos conclusivos. De modo a delimitar as etapas e a progressão argumentativa desta pesquisa, o trabalho está dividido em três seções, sendo a primeira focada na Pedagogia Histórico-Crítica e suas articulações com à poética do Teatro Épico Dialético, ainda nos moldes brechtianos; a segunda, um estudo de interpretação sobre as propostas do Teatro-Fórum e as práticas artístico-educativas do MST; e a terceira, as projeções dessas propostas para se pensar uma educação contemporânea para “além do capital”[iii].

Por uma articulação: Pedagogia Histórico-Crítica e teatro dialético

Os experimentos proporcionados durante o florescer do século XX fornecem bases importantes para pensar o projeto cênico desenvolvido na contemporaneidade. A encenação experimentava novos contextos e espaços, tecendo diálogos intensos com outras formas de expressões artísticas, num fluxo cada vez mais crescente. Convém ressaltar que os desdobramentos do projeto teatral, naquele período, contribuíram para o contexto que prenunciava uma crise do drama, como avaliam os estudiosos das artes teatrais. Interessa-nos, para este trabalho, um movimento que se estabelecia com um tipo de teatro realizado com a classe trabalhadora do período: a vida cotidiana adentrava os espaços da cena e, desta forma, adquiriam contornos cênicos os sujeitos relegados à margem da sociedade. Eles se representavam em sua luta pela visibilidade.

Partir do paradigma moderno é de especial interesse pela tradição de ruptura marcada pelo o que os novos tempos anteriormente prenunciavam. Com isso, as transformações desencadeadas nessa conjuntura, especificamente as transformações artístico-teatrais promovidas durante o contexto da luta de classes, permitiam cogitar-se um projeto de um grande palco do mundo, também habitado por corpos relegados às minorias sociais. Nesse movimento, a aspiração pelas imagens de sujeitos que “falam por si” indica as práticas de politização da cena empreendidas por alguns dramaturgos e

diretores de espetáculos, dentre eles Bertold Brecht [1898 – 1956].

O trabalho desse artista alemão influenciou uma geração de artistas de teatro na segunda metade do século XX e início do século XXI. As obras (e o trabalho teórico-cênico) de Brecht expõem a lógica do fazer artístico, pois o teatro é entendido como um recurso para a tomada de consciência política. Sendo assim, o espetáculo era concebido como um modo de desvendar as causas dos conflitos sociais, em que a disposição dos signos plásticos em cena evidencia uma interpretação do mundo pelo viés abstrato. Por isso, não era pertinente insistir na promoção de um ilusionismo cênico, mas situar a própria montagem em seu próprio espaço: o espaço ficcional. As leituras do mundo são contempladas pelo reflexo da ficção.

Dessa forma, origina-se a peça didática de Brecht, integrando o conjunto de trabalhos que o artista intitula “Teatro Dialético”. A especificidade deste fazer teatral consistia na busca por concretizar o fato cênico em palcos alternativos, pois, como mencionado anteriormente, o objetivo era romper a postura passiva do espectador, com

[...] a intenção de apresentar um “palco científico” capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora. O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas. O público assim purificado sai do teatro satisfeito, convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido da ideologia burguesa e incapaz de uma ideia rebelde (ROSENFELD, 2011, p.141).

Assim, o movimento ambicionado por Brecht era o de incitar a rebeldia: o espectador sairia da condição de consumidor de arte, como queria a estética burguesa com a ilusão e a catarse, para encontrar na cena elementos necessários à tomada de posição e consciência: era necessário interferir na organização social do trabalho. Em Brecht, o sentimento de “emoção” (e, conseqüentemente, o “humor”) está(-ão) atrelado(-s) ao desenvolvimento do raciocínio.

Desta forma, a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica pode se concretizar, porque, assim como o teatro de Brecht, o conhecimento se constrói a partir da base material. Tem-se, pois, teoria dialética do conhecimento. No decorrer da década de 1980, Demerval Saviani, organizador e principal articulador da Pedagogia Histórico-Crítica, no Brasil, atenta para as necessidades de alcance das camadas populares, opondo-se à exclusão e à discriminação no trabalho docente. Dessa forma, a escola deve estabelecer diálogos e tecer suas contextualizações junto à realidade local em que está inserida.

Portanto, é possível observar que esse fenômeno pedagógico é forjado na luta de classes dentro da (e com a) educação, assumindo essa luta e reconhecendo-a no espaço da escola. Não à toa, a Pedagogia Histórico-Crítica finca raízes nas teorias marxistas e se vale do materialismo histórico-dialético como norte teórico-metodológico. Para Saviani (2013, p. 72), “[...] na Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-Crítica que se trata”.

O estudioso aponta que o homem se caracteriza pelo fato de “precisar continuamente produzir sua existência” (SAVIANI, 2013, p. 93), por essa razão, é fundamental pensar um projeto educativo que considere as práticas sociais dos homens que interfiram na construção de conhecimentos, pois ela está diretamente atrelada à existência deles. Então, Brecht e Saviani se encontram nesta perspectiva e levantamento teórico: a de um conhecimento como fruto do trabalho humano e, refletir sobre isso é

fundamental, pois significa tomar posição no processo histórico para engajar-se na transformação da sociedade e, também, do mundo.

Ora, sabemos então que a Pedagogia Histórico-Crítica propõe a compreensão do fenômeno “educação” no viés do desenvolvimento histórico-objetivo, de modo a situar a prática educativa no conjunto que implica o processo da transformação histórica (nesta perspectiva, essa pesquisa compreende também questões relacionadas à defesas dos interesses dos grupos oprimidos pela classe dominante e os desdobramentos dessa transformação social). É importante reafirmar, neste contexto, que tal projeto pedagógico não busca idealizar a “escola”, muito menos conferir à instituição escolar o status messiânico de “salvadora”; a escola é percebida como uma instituição errante e, que muitas vezes, também fracassa. Assim também, se desdobrava Brecht com a prática teatral. O que interessa, portanto, à proposta de Saviani é a possibilidade de se encarar a escola como uma realidade histórica.

É possível transformar o espaço escolar? Em *A reprodução*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2011) sinalizam ser a escola um fato socialmente determinado e, diga-se, nossa sociedade é fundada nos modos de produção capitalista, o que implica a divisão de classes com interesses opostos. Desta forma, a instituição escolar reproduz a lógica dominante, determinada pelo conflito de interesses, que marcam a sociedade. Nesse ponto, todos os atores sociais que integram o sistema escolar são vítimas, incluindo-se a direção, que sustenta a lógica reprodutiva. Essa lógica, muitas vezes, é vista como imutável e arbitrária, pontos que garantem a sua perpetuação, também sutil, ao longo das diversas gerações de educadores.

A insistência na manutenção da lógica da escolarização moderna se configura um ato de violência simbólica, que mais frustra o processo de formação subjetiva do que, de fato, educa. A escola, assim, se torna um espaço desumanizado e desumanizador, respeitando-se uma lógica de produção fabril que torna invisível o processo formativo, docilizando corpos, personalidades, além de premiar o cumprimento de protocolos, segundo critérios meritocráticos.

Não há interesses da classe dominante na transformação histórica da escola: a lógica dominante está muito mais empenhada nos meios de preservação do seu domínio, de modo que, para isso, acione, inclusive, mecanismos que visam adaptar a realidade escolar, evitando, assim, uma possível transformação histórica da instituição escolar. Por isso, é importante atentar para dois movimentos: o primeiro, o da necessidade de uma teoria crítica que seja construída a partir dos interesses dos dominados; e o segundo, o entendimento de que o fenômeno educação se manifesta para além dos espaços escolarizados, como inclusive no diz as reflexões de Luckesi (1994) apresentadas no início deste trabalho. Portanto, transformar a instituição escolar requer olhar as potencialidades educativas que se forjam além dos seus muros. Desta forma, pode-se pensar um projeto educativo que seja, de fato, engajado na transformação social e da realidade histórico escolar.

Para Saviani (2013, p. 14), a escola tem por papel institucionalizar o serviço da socialização de um saber sistematizado, uma vez que a escola comporta um conjunto de práticas que mais “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”. Depreende-se, neste ponto, que ao estudioso interessa a socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, que configuram a função primária da educação formal. Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ser entendida como um fenômeno situado historicamente e em sua especificidade como espaço da educação formal, sendo necessário, então, que se promova o movimento de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, oferecendo à classe historicamente explorada as possibilidades de ler e compartilhar narrativas, códigos científicos e linguagens. Desse modo, é possível estabelecer o compromisso com a transformação social, propondo a superação das condições de exploração, de dominação e de violência forjadas e reproduzidas pelas instituições no sistema capitalista.

Teatro-Fórum: estética e luta no jogo cênico

Nas palavras do professor Sérgio de Carvalho (2014, s/p), Augusto Boal [1931 – 2009] era um “[...] idealista dialético atento ao mundo, e que parecia confiar nas idealizações como categorias de transição, como ferramentas para ação”. A proposta de Boal revoluciona a ideia de teatro político que se desenvolve nas últimas décadas. Esteticamente influenciado pelas propostas do teatro político de Bertold Brecht [1898 – 1956] e Erwin Piscator [1893 – 1966], Boal desenvolvia um projeto de arte engajada, cuja orientação poética era a dialética entre arte e sociedade.

Assim como Brecht, os teatros de interrupção de Boal objetivavam a tomada de consciência política. Dessa forma, uma pedagogia teatral pode ser percebida, com a convicção de que aprender é se tornar sujeito da história — tendo-se em vista a transformação do mundo, para falar como Carvalho (2014). Ainda debruçados sobre as reflexões do referido pesquisador, pode-se atentar que a visão dialética de Boal se baseia em uma relação de temporalidade: não só atenção à vida em fluxo, mas também a necessidade de examinar as imagens ambíguas e as formas estáticas da dialética.

O surgimento do projeto do Teatro do Oprimido deve ser compreendido a partir dessas coordenadas [em relação à temporalidade]. De qualquer modo, tanto Boal como Brecht, viam no teatro a possibilidade de estudar a relação contraditória entre indivíduos e classes, e procuraram aprofundar a pesquisa teatral para negar o próprio teatro. Para ambos, os critérios estéticos deviam nascer da luta social. E seu teatro nascia do desejo de interferir no tempo histórico (CARVALHO, 2014, s/p).

A proposta de Boal, voltada à emancipação social, opõe-se à lógica mercadológica da cultura, também presente em sociedade. O movimento é o de formação de outros artistas e, para isso, faz-se necessário democratizar o acesso aos meios de produção da arte. Assim, logo nas páginas iniciais de *Teatro do oprimido*, Boal (2019, p. 11) afirma que “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”. Respalda nessas premissas, sua proposta de Teatro do Oprimido (TO) se caracteriza por estimular as muitas culturas de diferentes segmentos oprimidos de cada povo, de cada sociedade; assim, o TO se ramifica e apresenta desdobramentos, entrelaçando diferentes grupos de oprimidos, porque “[...] é preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A *solidariedade* entre semelhantes é parte pendular do Teatro do Oprimido” (BOAL, 2019, p. 14, *grifos do autor*). Desse modo, também se promove a multiplicação de artistas.

Para Boal (2019), o combate que se trava contra o sistema produtor de mercadorias culturais também se faz no âmbito teórico. Por isso, a partir das leituras realizadas sobre as proposições de Hegel, o artista se insurge contra os dogmas presentes na sociedade, na arte e na cultura para mostrar que todos somos *spect-atores* do processo artístico, dada a nossa habilidade de espiar e atuar socialmente; ou seja, todo e qualquer ser humano é artista de todas as artes. Com isso, grande parte de sua luta como artista também se volta à emancipação do espectador.

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-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 essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas de 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 (BOAL, 2019, p. 169-170).

Neste ponto, e antes de entrar nas especificidades do Teatro-Fórum e as contribuições do Teatro do Oprimido para o MST, por exemplo, faz-se importante notar um enriquecedor e fundamental diálogo

da proposta de Augusto Boal com a do educador brasileiro Paulo Freire. Na tese de doutorado intitulada *Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido*, de Tânia Márcia Baraúna Teixeira, é observado que tanto Boal quanto Freire percebem a educação como um ato dialógico e, portanto, para defender o processo educativo, é fundamental destacar “[...] a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. [Boal e Freire] Reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário e se estabelece na dimensão dialógica”. (TEIXEIRA, 2007, p. 121).

A proposta freiriana consiste na busca de uma educação que tenha por objetivo procurar desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica. Trata-se, pois, de uma educação em que o homem escolhe e decide, e também “[...] liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência [*sic*] a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha” (FREIRE, 1979, p. 19).

Os movimentos de “escolha” e “decisão” são fundamentais na pedagogia de Paulo Freire, uma vez que a “conscientização” é um processo permanente da condição humana. Por isso, esse processo não é transferido e nem pode ser confundido com um simples estado de consciência, pois se trata de um posicionamento crítico de tomada de consciência frente à vida, observando-se a realidade histórica e social. Portanto, a “conscientização” na perspectiva freiriana é um modo de desvelar a realidade.

A habilidade de criar um distanciamento do mundo com o intuito de refletir criticamente sobre ele é uma das observações levantadas por Freire (1979, p. 15): “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível”, assumindo, então, uma postura epistemológica. Para Freire (1979, p. 15), “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

É possível notar, até o presente momento desta escrita, as diversas afinidades existentes entre os campos Pedagógico e Teatral, pois ambos demarcam sua função política no que se refere à tomada de posicionamentos através de um processo de conscientização e emancipação dos indivíduos nos diferentes contextos sociais. As aproximações aqui estabelecidas entre Brecht/Saviani e Boal/Freire sinalizam o valor da experiência da vida para compreender-se nela e, conseqüentemente, transformá-la.

Ainda em referência às aproximações acima destacadas, é possível dizer que para esses pensadores o processo de “conscientização” (como a perspectiva freiriana pontua) é um compromisso histórico: esse processo está em constante reconstrução, pois é uma prática intermitente. Assim, pode-se inferir que “educação” não se trata apenas de uma relação com mundo, mas também de um “refazer-se” no mundo.

Os sujeitos estão em constante processo de aprimoramento das percepções sobre o mundo. Por essa razão, “oprimido”, no entendimento de Boal e Freire, não diz respeito a uma situação “fim” (derrotado, sufocado, vencido), mas a uma situação processual: são sujeitos em luta contra as forças que os oprimem; sujeitos conscientes de classe e ansiosos pela transformação da realidade social. Atento a essa dinâmica, Boal (2019, p. 16) propõe o Teatro-Fórum: “talvez a forma de Teatro do Oprimido mais democrática”, em que “[...] os espectadores – aos quais chamamos de *spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas” (*idem, ibidem, grifos do autor*). Essa estrutura teatral tem por intuito propor a busca de estratégias possíveis para resolução do conflito identificado. Para Boal (2019, p. 16) “o teatro deve ser um ensaio para ação na vida real, e não um fim em si mesmo”.

Desta forma, a metodologia empregada por Boal toma a realidade como um objeto de reflexão para que o sujeito nela atue e a modifique, propondo saídas e alternativas. O jogo teatral, assim, rascunha a tessitura de novos olhares e perspectivas sobre fatos da vida, despertando inquietações e novas formas de perceber e apreender o mundo. “O espetáculo é o início da transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso” (BOAL, 2019, p. 16).

No Teatro-Fórum, os *spect-atores* opinam, concordam e discordam da cena a que assistem; para isso, eles devem sair da posição de espectador para ocupar o lugar do ator em cena e, assim, dar continuidade à apresentação, praticando sua alternativa para o problema proposto em jogo. Essa estrutura teatral, também conhecida como Teatro-Debate, é arquitetada em formato de jogo (ou luta, no sentido lúdico), com regras claras e precisas, valendo-se de dramaturgias que permitam aos jogadores conhecer a orientação ideológica das personagens em cena e apreender as situações sociais (e/ou as opressões interiorizadas) tratadas na dinâmica do jogo. É conveniente ressaltar, e isso faz parte da orientação dramaturgica, que os caminhos de solução levantados pelo protagonista contém uma falha política ou social. A contradição precisa se fazer presente, pois educação se faz no dissenso.

Essas transformações [da realidade social] podem ser buscadas também em ações ensaiadas, realizadas teatralmente, como teatro que é, mas de forma não revelada [...] Provoca-se a interpenetração da ficção na realidade e a da realidade na ficção: todos os presentes podem intervir a qualquer momento na busca de soluções para os problemas tratados (BOAL, 2019, p. 16-7).

Ao *spect-ator* cabe assumir a cena, apresentando, em linguagem corporal, expressões que indiquem com precisão características básicas do personagem, como a função social, o trabalho que executa e as ideologias que professa. Embora intervenha diretamente em cena, é importante ter em mente que o *spect-ator* representa ali um personagem. Assim, ensaia-se possibilidades de ação na vida cotidiana e superação da condição oprimida. Não há “vencedores” neste jogo teatral, assim também como não há uma alternativa “certa” ou “errada” a ser dada em cena. O jogo objetiva provocar leituras de mundo e de possibilidades de transformação social: é um exercício de inventividades para intervenção na vida em sociedade. Por fim, abre-se a possibilidade de discussão das questões apresentadas no fórum. Atores e *spect-atores* trabalham conjuntamente uma aprendizagem a partir da própria experiência. A síntese do jogo é: a cena propõe; o público responde.

Pode-se esquematizar o passo a passo dessa estrutura teatral da seguinte forma:

1. Apresenta-se uma cena convencional inicialmente. Nela, existe um conflito, além de uma situação de opressão a ser enfrentada;
2. O protagonista apresenta suas soluções para a resolução do conflito; porém, as soluções dadas por ele são falhas e incoerentes com a realidade social na qual a ficção se desenha;
3. Existe a figura do Coringa no jogo cênico. Ela é responsável por explicar regras do jogo, corrigir os equívocos cênicos e encorajar a ação dos *spect-atores* para interromper e/ou intervir nas cenas apresentadas. Geralmente, é essa mesma figura que, após finalizada a pequena cena convencionalmente introdutória, pergunta ao público se eles concordam com as soluções trazidas aos protagonistas;
4. O *spect-ator* sai da plateia para assumir a posição de um dos atores em cena e, assim, executar a sua proposta de intervenção;
5. O encorajamento dado ao público é sempre presente e fundamental, inclusive, o ator que é substituído em cena permanece no jogo como uma espécie de “alter ego auxiliar”. Porém, assim que o *spect-ator* assume sua posição no jogo cênico, os demais atores da cena se transformam em agentes da opressão, pois a mesma dificuldade de transformação da realidade, encontrada na vida, deve estar presente em cena;
6. Outros *spect-atores* podem assumir posições em cena durante o jogo de modo a apresentar melhores soluções para a situação desenhada;
7. Caso haja o esgotamento de ações/soluções de algum *spect-ator*, o protagonista retoma sua posição no jogo para dar continuidade ao roteiro previamente ensaiado. Neste caso, é importante (e necessário) que *spect-ator* intervenha para propor um novo direcionamento à narrativa apresentada;
8. Caso a intervenção do *spect-ator* seja bem-sucedida, havendo o rompimento com a estrutura de opressão apresentada na cena (e/ou na situação improvisada), todos atores invertem posições com a plateia para que outros *spect-atores* apresentem manifestações de opressão desconhecidas;
9. Caso ninguém intervenha para mudar a peça teatral, ela permanecerá daquele jeito. A mesma analogia pode ser aplicada à vida social: se ninguém nada fizer, as coisas permanecem como sempre foram ou estão.

Essa e outras propostas constituem um convite à coletividade contra a tendência individualizante das artes hegemônicas. Teatro é, antes de tudo, uma arte do encontro; para que haja espetáculo, é preciso haver trocas, uma construção mútua do evento. O Teatro-Fórum é um dos desdobramentos dessas pesquisas, pois, como pode ser observado, a sua estrutura se baseia, basicamente, na tríade

prática-reflexão-prática. O espaço proporcionado ao debate, após a apresentação, evidencia a potencialidade da ferramenta, pois o conflito e as questões trabalhadas em cena são trazidas para a resolução do coletivo.

Entender essa faceta da arte teatral implica entender a força pedagógica que perpassa o projeto. Para isso, a primeira aproximação do Centro do Teatro do Oprimido (CTO) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos anos 2000, como observa Alex Hilsenbeck Filho (2012), tinha por finalidade o objetivo de instrumentalizar e capacitar o núcleo artístico do movimento para formar os Multiplicadores de Teatro do Oprimido. Essa prática, realizada em etapas durante os primeiros anos da década de 2000 com outros grupos de militantes do movimentos em outros Estados do país, ajudou a fortalecer a identidade coletiva^[iv] do Movimento e, também, a fortalecer a prática teatral como potente recurso comunicativo para luta^[v]. “O MST foi o primeiro movimento político na história do Brasil que abriu a questão da cultura, da luta cultural, como um eixo da sua intervenção” (Iná Camargo Costa *apud* HILSENBECK FILHO, 2012, s/p).

Assim, a prática pedagógica implicada não só pelas realizações dos espetáculos no Movimento, mas também pela apropriação de recursos e linguagens para o fazer artístico envolve a compreensão da proposta de Saviani (2013) para o processo pedagógico. Como já discutido na primeira seção deste trabalho, esse processo privilegia aspectos da realidade em que a pedagogia se insere, pois considera o saber sistematizado atrelado à vida e à prática cotidiana. Também, o diálogo com a cultura acumulada historicamente é promovido; porém, leva-se em conta, neste processo, tanto os interesses dos alunos quanto os ritmos de aprendizagem dos participantes e o desenvolvimento pessoal deles. Neste ponto, é possível destacar a apropriação da linguagem teatral pelos integrantes do movimento para produção de peças, debates, intervenções, dramaturgias, práticas pedagógicas, entre outros, e, além disso, a democratização do acesso aos estudos teatrais e às reflexões e obras clássicas de cânones do teatro ocidental como Erwin Piscator e Bertolt Brecht.

A pedagogia de Saviani (2013) compreende algumas etapas, em termos metodológicos, que podem auxiliar a compreensão da articulação que ele propõe em sua Pedagogia Histórico-Crítica. As etapas se organizam nos seguintes passos: 1. Prática social; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse^[vi]; 5. Prática Social. É necessário atentar como essa esquematização reflete, de certa forma, a estrutura triádica prática-teoria-prática, e também pedagógica, do Teatro do Oprimido de Boal.

O movimento pedagógico de apropriação dos modos de produção da arte teatral indica o aprimoramento de perspectivas sobre a realidade, além de inúmeros desdobramentos metodológicos, que refirmam o teatro como ferramenta potente da pedagogia. “O processo de construção das peças dentro do movimento geralmente é realizado coletivamente e, por isso, traz consigo implicações não apenas artísticas, mas também políticas e sociais, inclusive no âmbito da subjetividade de seus membros” (HILSENBECK FILHO, 2012, s/p).

O teatro, por exemplo, é utilizado pelo grupo como ponto de partida para discussões sobre temas pertinentes à coletividade, como a reforma agrária, por exemplo. Nota-se que a cena teatral, neste caso, opera como recurso pedagógico de modo a alimentar a potência imaginativa e ampliar perspectivas de discussão e reflexão. Ademais, como observa Hilsenbeck (2012), a linguagem teatral possibilita realizar ações comunicativas por meio de atividades culturais e, com isso, organizar um debate de cunho contra-hegemônico, uma vez que, além de representatividade, há proximidades e viabilidades com o diálogo travado.

A tradição formal que se estabeleceu nos meios de comunicação de massa, que configurou um padrão hegemônico de representação, é a chamada forma dramática, que se estrutura pelo conflito de vontades individuais, que se realiza no presente absoluto pelo chamado diálogo dramático. Esta forma, de larga influência nas maneiras de representar, coloca sérios problemas para o tratamento de temas como Reforma Agrária, imperialismo, luta de classes, temas que não têm na figura individual de uma personalidade, no conflito dramático de um único sujeito sua mais objetiva forma de

representação. Isto porque estes processos se referem a interesses de classe, a estruturas socioeconômicas em constante e contraditória interrelação. Se é a forma a real portadora do conteúdo de uma intervenção estética, uma vez socializados os meios de produção cultural, o potencial de enfrentamento político pode ser anulado se utilizarmos formas equivocadas, as formas hegemônicas, e corremos o risco de solidificarmos ainda mais os valores e significados que queremos combater (Brigada *Patativa do Assaré* apud HILSENBECK FILHO, 2012, s/p).

É importante notar que, assim como muitos recursos da educação, a linguagem teatral pode ser apropriada para diversos e inúmeros fins. É um fenômeno criado, sistematizado, praticado e perpetuado pela sociedade; portanto, nada mais justo do que democratizar seus recursos para que a luta popular faça uso de seus instrumentos para afirmar-se enquanto grupo e empregar metodologias próprias. Por fim, é interessante perceber que “o teatro aparece tanto como veículo de ideias, instrumento de aglutinação em torno de um espaço próprio de politização e conscientização, como também espaço de fruição estética, de lazer e convivência da base social dos movimentos, destacando, assim, sua potencialidade enquanto modo de trabalhar e dirimir conflitos” (HILSENBECK FILHO, 2012, s/p). Dessa forma, o MST disputa espaços no terreno cultural e, contra toda lógica imposta pelo sistema capitalista de buscar o crescimento econômico através do ensino e de expressar tal ideologia na linguagem artística, o Movimento busca na arte teatral um recurso democrático para viabilizar a formação crítica, a emancipação, a luta e a resistência subjetiva e coletiva.

Pensar a educação contemporânea para além do capital

Neste ponto, é importante retomar a discussão inicial sobre “educação” e “contemporaneidade”. “Contemporâneo” é, na visão de Agamben (2009, p. 65), uma ideia que requer coragem “[...] porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós”. É nessa ideia apresentada sobre o “contemporâneo” pelo filósofo que a nossa discussão sobre “educação contemporânea” se pautará.

É interessante colocar indagações sobre o “contemporâneo” quando articulamos tal noção à “educação”, pois sabemos que instituição escolar que não acompanha as necessidades do tempo em que se situa e dos agentes que a frequentam. Como, então, pensar a educação? As seções anteriores deste trabalho se propuseram a refletir as ferramentas teatrais dentro de uma perspectiva Histórico-Crítica da Educação, porém, a eficiência desta prática é observável apenas se articularmos, no fazer pedagógico, os contextos da educação não-escolarizada.

A instituição escolar, como Nussbaum (2015) destaca, está mais concentrada nas estratégias de crescimento econômico pela educação, eliminando pouco a pouco, inclusive, as artes e as humanidades do currículo. E tal prática invalida uma educação para a vida, para a independência, para a formação crítica e para a transformação social. Trata-se de uma educação vazia e mecanizada, cuja lógica reprodutivista alimenta a falsa ideia de progresso e, conseqüentemente, o “medo”.

Na contramão dessa lógica, a educação popular se instaura: o que os espaços não-escolarizados têm a dizer sobre a ideia de “escola”? Talvez, compita à “educação contemporânea” lançar luz sobre esse questionamento. Para Agamben (2009, p. 59), a contemporaneidade é “[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias”. O sujeito contemporâneo é aquele capaz de perceber o escuro do seu tempo como algo que lhe é concernente e não cessar interpretações sobre ele. Ser contemporâneo é manter “[...] fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009, p. 62-3). Com base nisso, podemos perguntar: temos uma educação que está atenta aos escuros de nossa

contemporaneidade?

Nessa conjuntura, urge afirmar que necessitamos de um novo paradigma educativo, onde o próprio estudante é motivado a ser agente de transformação. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica pode atender as demandas educacionais de contextos escolares que não se percebem representados pelas dinâmicas escolares insistentemente reproduzidas pela lógica dominante. É importante atentar para uma educação que não inspire o “medo” como elemento presente e constantemente alimentado na instituição escolar, sendo esse elemento o principal responsável pelo embate que sustenta a falsa ideia de hierarquização e de autoridade. Por essa razão, faz-se fundamental a atenção para uma “educação para além do capital” – para fazer menção às reflexões de István Mészáros (2008) –; e, com isso, para a necessidade de uma proposta educativa voltada para a solidariedade, para a arte, para o entendimento e para a administração de emoções.

A fala de Mészáros (2008) nos permite discutir o ponto apresentado no parágrafo anterior em complemento a toda argumentação até aqui apresentada. O pesquisador realiza sua defesa de um papel da educação eficiente e estratégica tanto para a mudança das condições objetivas de reprodução quanto para a automudança dos indivíduos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na luta pela construção de uma “nova ordem social metabólica radicalmente diferente”, para falar como Mészáros (2008). Para isso, as ferramentas que possibilitem a emancipação do estudante são necessárias para entendê-lo como protagonista e sujeito ativo do processo. Nessa perspectiva, para Mészáros (2008, p. 27), a construção de uma nova ordem social deve utilizar as reformas educacionais para prioritariamente remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas jamais eliminar os “fundamentos causais e profundamente enraizados”. Por isso, o pesquisador salienta que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZAROS, 2008, p. 27).

Ora, não se pode ignorar que a educação institucionalizada serviu, pelo menos, desde o início do século XX, para fornecer condições técnicas e humanas à expansão do capital e, nesta conjuntura, pode-se também incluir a formação docente. É fundamental também observar o professor nesse processo que, forjado em modelos tradicionais, está mais inclinado à reprodução de um sistema que à destruição deste. Voluntária ou involuntariamente, a instituição escolar contribuiu (e ainda contribui) para instalar valores que legitimam os interesses dominantes e que negam alternativas possíveis a esse modelo (BOURDIEU, PASSERON, 2011; MÉSZÁROS, 2008).

Transgredir, no sentido lato do termo (“de ir além”, “atravessar” e “expandir”), a lógica educativa é, pois, necessário. E esse movimento implica não só resistência à lógica esmagadora instaurada pela ideia de progresso, mas entender a escola como espaço de formação e respeito às subjetividades, tendo-se o engajamento coletivo e a emancipação crítica como objetivos. Para isso, é importante estimular a “conscientização” (Freire, 1979); é fundamental garantir o acesso aos conteúdos em diálogo com a práxis e interpretações críticas da realidade (Saviani, 2013); e é necessário engajar a reflexão coletiva como mecanismo de transformação social e de vivência democrática (Boal, 2019).

Para direcionar o debate, chamamos atenção para como as ferramentas discutidas neste documento se constituem processos educativos amplos, tais quais Mészáros (2008) reflete sobre, como possibilidade da superação da lógica do capital reproduzida nas escolas. Assim, tais ferramentas podem ser percebidas e anunciadas como alternativas à instauração de uma sociedade para além do capital.

Portanto, é importante atentar aos agentes que integram o sistema escolar, pois, longe de uma lógica reprodutivista, Mészáros (2008) defende que não basta simplesmente reformar a escola enquanto sistema formal já estabelecido, pois esse movimento refletiria apenas uma mudança institucional isolada. Na argumentação do estudioso, “o que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZAROS, 2008, p. 47). Aqui,

“internalização” deve ser entendida como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema; trata-se de um recurso que sustenta as ideias de “medo” e “hierarquia”, já sinalizadas neste trabalho, e que legitimam o capital simbólico na hierarquia social de modo a conformar expectativas e condutas ao que está estipulado pela ordem estabelecida. É importante salientar que o processo de internalização opera como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais – em especial neste artigo, a própria ideia de educação – aos interesses do capital. O engajamento coletivo, através do Teatro-Fórum, por exemplo, é uma alternativa para desconstrução dessa prática no espaço escolar.

Por fim, ressaltamos a necessidade de se atentar para uma educação que se desenvolva com a organicidade da vida, motivada por incentivos a curiosidades, à descoberta, à experimentação, à valorização das diferenças, à criatividade, ao desafio e à liberdade; todos características de um formato, que não possui estruturas de poder e oportuniza ao educando ser não somente o acúmulo e depósito de informações, mas também o agente produtor e compartilhador de conhecimentos. De igual forma, observar as respostas de experiências educativas em espaços não-escolarizados de modo que a educação não só se constitua como um ensaio para a vida, mas também para a transformação social. Assim, romper com a lógica do capital na área da educação é equivalente à substituição das formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente, que priorize uma proposta educativa, cuja aprendizagem ocorro com, durante e para a nossa própria vida.

[i] Artigo apresentado ao Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IFHT-UERJ) como requisito parcial para a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Desenvolvimento e Educação. Orientação: Livaldo Teixeira da Silva.

[ii] É interessante observar que a autora não compreende a “arte” não como um conjunto de obras, mas como um meio de encontrar práticas de engajamento inventivo, pessoal e coletivo.

[iii] Em menção à obra de István Mészáros (2008), cujas reflexões respaldam nossas análises.

[iv] Douglas Estevam (2020, s/p), eminente integrante do núcleo cultural do MST, relata que “uma ampla produção dramaturgica foi realizada pelos militantes do movimento, com peças abordando nossa formação colonial, as lutas camponesas, negras e indígenas, questões de gênero e raciais, problemáticas ambientais e do agronegócio, os impactos destrutivos do capitalismo e do imperialismo” e, também, que “a intervenção teatral mais significativa do MST foi realizada na Marcha Nacional de 2005, quando 270 militantes de todo o país participaram de uma encenação do que chamamos de teatro procissão e dezenas de peças foram apresentadas nos mais de vinte dias de marcha para os 12 mil marchantes”. Essas e outras informações podem ser localizadas no endereço: <https://mst.org.br/2020/03/27/teatro-e-luta-de-classes/>.

[v] Alex Hilsenbeck Filho (2012) nos lembra de uma marcha realizada de Campinas a São Paulo pelo MST-SP, em agosto de 2009. Nela, “diversos artistas andaram ao lado dos [militantes] sem terra, e realizaram uma ‘recepção cultural’ quando a marcha adentrou na capital paulista, fazendo com que os próprios marchantes não apenas se tornassem espectadores da intervenção artística, mas participassem dessa, na medida em que ela foi realizada também na forma de marcha, concretizando uma interessante comoção nas mais de 1.500 pessoas, que há 5 dias estavam andando cerca de 100 km, fortalecendo ânimos e disposições”. Percebe-se, nesta narrativa, uma outra proposição de arte participativa que faz uso da linguagem da performance e da teatral, além das formas do Teatro-Fórum. O texto completo de Alex Hilsenbeck Filho pode ser encontrado no endereço: <https://passapalavra.info/2012/11/66247/> e o diário da marcha do MST-SP pode ser também consultado no endereço: <https://passapalavra.info/2009/08/9406/>.

[vi] Importante chamar atenção para este ponto, pois o teatro épico político não admite o recurso da catarse, sendo Brecht, por exemplo, um dos grandes críticos desse fenômeno. Contudo, é possível atentar para uma possível ressignificação do termo atribuída pela Pedagogia Histórico-Crítica que

relaciona esse recurso como uma categoria da didática e da formação de professores. Entendida na perspectiva das leituras marxistas e gramscianas, realizadas Saviani (2013), a categoria, na percepção de Duarte (2019, p.15-6) é “[...] uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade fetichizada e à formação da consciência de classe para si, é necessário reconhecer que o conceito de catarse não terá a mesma importância para todas as correntes pedagógicas”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOAS, Rafael Litvin Villas. MST conta Boal: do diálogo das Ligas Camponesas com o Teatro de Arena à parceria do Centro do Teatro do Oprimido com o MST. In: **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 57, p. 277-298, Dec. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742013000200012 Acesso em 28 de Junho de 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético: ensaios**. Seleção e introdução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CARVALHO, Sérgio de. Aspectos da dialética no teatro do oprimido. In: **Revista Terceira Margem**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 30, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/tm/article/view/9753/7571> Acesso em 28 de Junho de 2020.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100201 Acesso em 15 de Julho de 2020.

ESTEVAN, Douglas. *Teatro e luta de classes*. In: **MST (site)**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/27/teatro-e-luta-de-classes/> Acesso em 21 de Junho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HILSENBECK FILHO, Alex. **MST e o teatro (“potencialidades políticas” e “experiências pedagógicas”)**. In: **Passa a Palavra (site)**. 2012. Disponível em <https://passapalavra.info/2012/10/66212/> Acesso em 21 de Junho de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUSSBAUN, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas:

Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona: 2007.

*Doutorando em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL-UERJ), com pesquisa sobre o teatro político de Milo Rau. Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (PPGL-UERJ), Bacharel em Artes Cênicas – Direção Teatral (UFRJ), Licenciado em Letras Português-Inglês (UERJ) e Licenciando em Artes Cênicas (FCE).