



Matrizes

ISSN: 1982-2073

ISSN: 1982-8160

matrizes@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

THOMAS, PRADIP

Freire, comunicação e tolerância na Índia

Matrizes, vol. 15, núm. 3, Esp., 2021, Septiembre-Diciembre, pp. 203-222

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v15i3p203-222>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143069611015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Freire, Comunicação e Tolerância na Índia

Freire, Communications and Tolerance in India

■ P R A D I P T H O M A S ^a

University of Queensland, School of Communication and Arts. Brisbane – Queensland, Austrália

RESUMO

Este artigo explora a contínua relevância de Freire para a educação e a ação cultural na Índia. Aborda as especificidades das contribuições de Freire, revendo as obras dos principais pedagogos indianos, Tagore e Gandhi. Trata, ainda, do pensamento freiriano na conjuntura específica da política indiana, caracterizada pelo hipernacionalismo. A partir das experiências do autor com a práxis do teatro popular, o artigo discute os desafios da educação crítica na Índia contemporânea, no contexto de uma pandemia que escancarou a falta de acesso à educação e a exclusão digital. O artigo reforça a necessidade de compreensão do contexto e de uma abordagem esclarecida para uma educação que promova a tolerância como contraponto ao hipernacionalismo.

Palavras-chave: Freire, teatro popular, exclusão digital, Tagore, Gandhi

^aProfessor Associado da University of Queensland. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8367-1106>. E-mail: pradip.thomas@uq.edu.au

ABSTRACT

This article explores Freire's continuing relevance to education and cultural action in India. It engages with the specificities of Freire's contributions reviewing the work of two key Indian pedagogists, Tagore and Gandhi. It deals with Freirean thought in the specific context of Indian politics characterised by hypernationalism. Drawing from the author's experiences with the praxis of popular theatre, the article deals with challenges posed by critical education in contemporary India, during a pandemic that has highlighted the lack of access to education and the digital divide. It reinforces the need of understanding context and of an enlightened approach to an education that fosters tolerance as a counter to hypernationalism.

Keywords: Freire, popular theatre, digital divide, Tagore, Gandhi

INTRODUÇÃO

É EXTRAORDINÁRIO PENSAR QUE, em 1978, o governo da Índia realmente convidou Freire para auxiliar em seus planos de pensar e expandir a educação de adultos. Isso foi quando Freire estava no exílio, no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. Embora o educador tenha se reunido com representantes do Estado e com organizações não governamentais (ONG), pouco foi documentado de seu período na Índia. Seu legado, no entanto, é extraordinário: seus escritos foram traduzidos em muitas línguas indianas, seus ideais têm continuidade no trabalho de ativistas sociais e culturais em toda a Índia e, ainda hoje, debates sobre a relevância ou não da educação de adultos na Índia aludem às contribuições de Freire. Siddartha (s.d.), um conhecido ativista de ONG, que trabalhou com Pipal Tree, na Índia, descreve a influência de Freire sobre as ONG na zona rural de Tamilnadu, sul da Índia, nas décadas de 1970 e 1980:

Lembro a vez, há 25 anos, quando fui a aldeias ao redor de Villupuram, a três horas de Chennai, onde os jovens dalits se reuniam regularmente para entender as ideias de Freire. Alguns ativistas universitários de Chennai ajudaram a traduzir essas ideias para o tâmil. Era realmente um período de esperança. Em poucos meses, lutas locais contra a opressão da casta começaram a irromper por toda a área. Nos anos que se seguiram, essas ideias se espalharam por todo o estado. Mais ou menos ao mesmo tempo, movimentos locais semelhantes começaram a se desenvolver em todo o sul da Índia e, pouco depois, no norte também. Os livros de Freire foram traduzidos para todas as principais línguas indianas e amplamente lidos entre ativistas sociais. As coisas nunca seriam as mesmas para os dalits, os membros de tribos, os moradores de favelas e outras comunidades excluídas. (pp. 2-3)

Este artigo explora a relevância de Freire na Índia contemporânea, em particular na *comunicação popular*. Este termo não se traduz bem em línguas indianas, ao contrário do que acontece na América Latina, uma vez que o popular está associado ao cinema de Bollywood e às tradições da música cinematográfica indiana. No entanto, os ideais e as ideias de Freire foram filtrados pela sociedade civil e pelo movimento das ONG, e há registros de um simpósio sobre Freire em Bombaim (hoje Mumbai), em 1973 (Fonseca, 1973). A influência de suas ideias sobre a práxis da comunicação popular derivou de suas reflexões seminais sobre a teoria e a prática da educação de adultos e, em particular, sobre a criação de conhecimento, a formação da consciência crítica e da comunicação como meio de resistência à dominação e base para a contestação, a luta e as resoluções. A influência de Freire sobre o ativismo

cultural na Índia foi generalizada na década de 1980 e, em particular, em ONG que estavam envolvidas na conscientização e nos usos da comunicação popular, como o teatro popular, no ativismo de base. Sua influência, hoje, embora não tão aparente, surge ocasionalmente quando há discussões relacionadas à necessidade da educação universal e sobre a exclusão digital no contexto da educação em tempos pandêmicos.

As questões relacionadas à aprendizagem e à educação críticas tornaram-se agudas no contexto atual, em que predomina a educação on-line, caracterizada pelo distanciamento entre o professor e os alunos. A falta de acesso à educação digital para milhões de estudantes na Índia rural levou à sua marginalização adicional (Gupta, 2021). Essa carência reflete os retrocessos da política populista e os hiatos entre a promessa ideológica e o desempenho institucional da educação na Índia. Dito isto, a obra de Zinnia Mevawala (2020) sobre as crianças em situação de rua e a ação cultural em Mumbai oferece um dos mais amplos relatos do uso de métodos freirianos na ampliação da compreensão e da conscientização na Índia. Ela explora especificamente os usos do diálogo e da conversa informal, do desenho, da contação de histórias, da fotografia e dos passeios guiados (pp. 124-128), e recomenda a necessidade do distanciamento das formas bancárias de educação.

A importância dos educadores indianos reconhecerem e valorizarem contra-discursos e visões de mundo de oposição, emergindo das próprias experiências e perspectivas vividas pelas crianças, é primordial. Além disso, recomenda-se que todos os educadores sejam apoiados a valorizar os contra-discursos e visões de mundo de oposição como defensores da possibilidade e da agência humana. Em particular, recomenda-se que educadores que trabalham com grupos subalternos e oprimidos tenham apoio ao se engajarem com pedagogias de indignação, ou seja, que sejam fornecidas ferramentas teóricas às crianças, educadores e comunidades para facilitar a investigação compartilhada das múltiplas formas de opressão vivenciadas pelos alunos e comunidades. (Mevawala, 2000, p. 279)

Este artigo aborda, ainda, a contínua relevância das ideias freirianas relacionadas à ação cultural, à tolerância e à humanidade em um contexto em que o hipernacionalismo hindu eliminou as justificativas dos pontos comuns possíveis entre as divisões existentes na Índia contemporânea. Está organizado em cinco partes: 1) situa Freire dentro da economia política da Índia; 2) explora suas contribuições contrapostas às de dois dos principais pedagogos indianos, o nacionalista ganhador do Prêmio Nobel Rabindranath Tagore e Mahatma Gandhi; 3) situa o Teatro Popular no contexto do Teatro

Político na Índia; 4) reflete sobre os usos das ideias freirianas nas lutas culturais nos anos 1980, que explorei em meu doutorado; e 5) situa Freire no contexto da persistência das grandes desigualdades na Índia, incluindo a divisão ou exclusão digital e a contínua relevância de seus pensamentos para a necessidade crítica de diálogo e tolerância. Tentei explicitamente vincular as contribuições de Freire às de Tagore e Gandhi, precisamente porque ambos os nacionalistas tinham uma visão de educação universal para todos os indianos. No entanto, e ao contrário de Freire, aprender, para eles, estava explicitamente ligado a uma educação relevante, sobretudo culturalmente, a uma liberdade por meio da educação, que foi imaginativamente construída na confluência entre cultura e natureza (Tagore) e baseada no local (Gandhi). Freire enfatizou as conexões entre a aprendizagem e uma educação precursora da mudança social radical. Também tentei conectar passado e presente, Freire ontem e hoje, embora a politização da educação e da mudança social hoje, na Índia, no contexto do hipernacionalismo, sugira a necessidade de reimaginar a relevância de Freire e reinventar estratégias de comunicação ligadas à luta popular. O artigo trata da exclusão digital justamente porque hoje a possibilidade de acesso a smartphones, laptops e à internet é fundamental para a práxis da educação.

O CONTEXTO

Para começar, temos simplesmente que caracterizar o contexto e a economia política da Índia na década de 1970, quando Freire visitou o país, que tinha estado, há pouco tempo, sob uma *emergência* nacional (1975-77), um período de governo autocrático durante o qual a deputada Indira Gandhi, do Partido do Congresso, governou a Índia com mão de ferro. Seus opositores políticos foram encarcerados, assim como os jornalistas que escreveram contra sua revogação dos direitos constitucionais dos cidadãos, ao mesmo tempo que havia inúmeros casos de mortes sob custódia em todo o país. O governo de coalizão (Janata) que a substituiu em 1977 consistia em uma curiosa mistura entre esquerda e direita, que, no entanto, estava comprometido com tornar a Índia uma nação independente, sendo amplamente favorável à restauração dos direitos civis e políticos. Este também foi um período em que os grupos de ação social (GAS), um eufemismo para organizações não governamentais (ONG), começaram a expandir suas ações na Índia. Os GAS variavam desde os envolvidos no tradicional trabalho de desenvolvimento até aqueles ideologicamente comprometidos com mudanças sociais radicais. Sua expansão coincidiu com a expansão do financiamento desses grupos por ONG internacionais, agências missionárias e fundações. A Índia foi beneficiária líquida da ajuda estrangeira

ao desenvolvimento – e, em certa medida, a expansão do desenvolvimento não estatal foi um reflexo do fato de que o Estado, apesar de seus investimentos no desenvolvimento planejado, *dirigista*, não tinha capacidades ou recursos para investir no desenvolvimento para todos. A história do movimento das ONG na Índia precisa ser vista neste contexto. O envolvimento dessas organizações, no entanto, teve seus detratores, a esquerda em particular e os partidos comunistas organizados, que acreditavam que elas faziam parte de um projeto neoimperialista comprometido com o avanço do imperialismo ocidental. Houve grandes debates sobre o espaço e o lugar das ONG e dos atores não estatais ligados ao desenvolvimento na Índia nas páginas do periódico mais proeminente do país – o *Economic and Political Weekly* – e em outras publicações.

Nesse contexto, diferentemente do que o Estado e os partidos estabelecidos tinham a oferecer, as ONG mais *progressistas* trouxeram uma nova atitude em relação ao desenvolvimento e a seus objetivos, entendendo inclusive que os próprios cidadãos teriam um papel a desempenhar. Essa última foi uma questão significativa, já que a esquerda estabelecida também tinha a reputação de ter uma abordagem vertical, de cima para baixo. Em uma sociedade hierárquica, dividida por vários demarcadores de identidade, incluindo a casta e a classe, a liderança dos movimentos de esquerda também reforçou essa divisão. No estado de Bengala Ocidental, por exemplo, que a esquerda governou por quase três décadas, seus líderes foram frequentemente descritos como *Bhadralok* – educados, de classe alta e da elite da casta. As ONG, em todas as suas miríades de combinações, trouxeram flexibilidade e criatividade para o desenvolvimento. Elas vislumbraram soluções inusuais, como se fossem, creio, uma fuga significativa do padrão. Embora as ONG progressistas não estivessem de forma alguma ligadas às grandes narrativas de progresso, como a derrubada da burguesia pelas classes trabalhadoras, seu foco no desenvolvimento local, nas capacidades locais baseadas na educação e no despertar da consciência eram diferentes, principalmente porque investiam na participação como um processo e nas decisões de cada um, por conta própria, a respeito de suas trajetórias de desenvolvimento. Fazer que as pessoas pensassem por si mesmas para agir era um grande desafio, uma vez que essa não era a norma em um contexto em que o modelo *bancário* de educação, juntamente com a *tradição*, reforçava o *status quo*. Desse modo, em um sentido fundamental, as ideias de Freire humanizaram o pensamento radical na Índia, em particular aquele derivado do marxismo, ao permitir e favorecer que vozes comuns fossem ouvidas, reconhecidas e consideradas na construção de seu próprio desenvolvimento. Suas ideias sobre educação contribuíram para a criação de agência – e esse foi um ponto de partida radical, uma liberdade até então negada à maioria das pessoas na Índia.

FREIRE E RABINDRANATH TAGORE

As ideias de Freire sobre educação podem ser contextualizadas a partir da leitura das variantes mais progressistas da educação na Índia, associadas a dois nacionalistas, Rabindranath Tagore (1861-1941) e Mahatma Gandhi (1869-1948). Tagore estava entre os primeiros nacionalistas anticoloniais indianos, que articularam uma visão para a educação que era uma mistura do Oriente e seu humanismo espiritual e do Ocidente – o elemento científico associado a ele. Ghosh et al. (2011), em artigo sobre Tagore e a educação, compararam sua abordagem com a de Freire:

Freire tentou fugir da “educação bancária”, na qual o “conhecimento” é depositado, enquanto Tagore queria que a educação fosse um processo de absorção, não um processo de preenchimento da mente da criança com o “conhecimento” dos livros. Da mesma forma, ambos viram a importância de eliminar a ignorância, que era a causa da pobreza e da vulnerabilidade. (p. 67)

O conceito de educação de Tagore foi operacionalizado pela Shantiniketan, uma escola que tem um status icônico na história da educação na Índia, dada sua ênfase na aprendizagem experiencial, centrada no uso da imaginação e nas correspondências profundas entre a natureza e a cultura. Sua aprendizagem enfatizava o naturalismo, o humanismo, o internacionalismo e o idealismo – e a autorrealização desses ideais de forma orgânica –, a educação dos sentidos e do intelecto. Embora o aprendizado em Shantiniketan certamente seja diferente do curso de aprendizado padrão, praticado na Índia colonial e pós-colonial, seu foco era desenvolver estudantes completos, que serviriam à nação em seu projeto de construção da nacionalidade. Certamente não era uma educação para questionar o sistema predominante ou fornecer os meios intelectuais para resistir, combater e derrubar sistemas como o de castas, que era e ainda é a moldura para as relações sociais e a socialidade na Índia. Como um ilustrado estudioso, acadêmico, esteta e poeta, Tagore abordou alguns dos pecados do sistema de castas em seus escritos, embora, como Tapan Basu observou, isso não o conduzisse ao desejo de desmantelá-lo. Para Tagore, a casta era integralmente india e, apesar de lutar contra suas manifestações mais hediondas, ele a reconhecia como um princípio básico da sociedade hindu. Nas palavras de Tapan Basu (2012),

este homem liberal – que deliberada e polidamente desafiou os tabus da casta em sua própria vida – evitou atribuir subjetividade transgressora de mesma ordem a pessoas atormentadas pelas castas dentro de suas próprias narrativas. . . . As histórias de Tagore sobre os párias em geral e os intocáveis, em particular, eram inevitavelmente “narrativas de sofrimento”. Seus subalternos não se rebelam. (p. 169)

FREIRE E MAHATMA GANDHI

Mahatma Gandhi, contemporâneo de Tagore, também era um feroz anticolonialista, e sua abordagem integral para os desafios do desenvolvimento na Índia pós-colonial foi baseada em voltar ao melhor da tradição. Ao contrário de Tagore, que acreditava em uma Modernidade moderada pelas tradições indianas, os ideais de Gandhi relacionados ao crescimento e desenvolvimento na Índia pós-colonial se voltaram para a aldeia indiana, que, para ele, representava a simplicidade, viver com os próprios meios, a frugalidade e a humanidade. Esta visão estava em desacordo com a do primeiro-ministro da Índia independente, Jawarhalal Nehru, comprometido com a modernização do país. Gandhi se opunha à educação colonial, escrevendo extensamente sobre o propósito da educação e trabalhando em direção a uma Nova Educação (Nai Talim), que estava fundamentalmente alinhada à formação profissional e à empregabilidade, mas que se baseava em correspondências claras entre a dignidade do trabalho manual e do mental. A ênfase de Gandhi na empregabilidade e na educação holística deixou uma impressão duradoura, e a Nova Política de Educação da Índia (2020) continua a ter esse diálogo com o pensamento gandhiano. Como observa Jaydev Jana (2020), o “esquema educacional de Gandhi era contextualmente nacionalista, de natureza idealista; pragmático, por um lado, embora social no propósito e espiritual em intenção” (para. 26).

Como Tagore, há alguns paralelos entre as abordagens de Gandhi e de Freire para a educação, por exemplo, a crença de Gandhi na *Ahimsa* (não violência) e na *Satyagraha* (resistência não violenta, baseada na verdade), ideais que sustentam a certeza de Freire na tolerância. Além disso, também para Gandhi, a educação era um instrumento para a educação política, para distinguir o certo do errado e para aprender a essência do amor como meio para a humanização da sociedade. No entanto, Gandhi, assim como Tagore, tinha uma relação complexa com as hierarquias indianas – em particular a casta. Embora Gandhi seja universalmente conhecido por seu comprometimento com a reforma do sistema de castas, ele acreditava na essência dele, e que poderia ser reformado pelas castas superiores, voluntariamente aderindo à necessidade de mudança – uma convicção que provou ser inviável e, hoje, é considerada errônea. A casta é um sistema entrincheirado que perpetua a humilhação para um grupo e privilégios e direitos para outro. Ratna Ghosh (2019), escrevendo no *Wiley Handbook of Paulo Freire*, aponta que, entre as muitas fraquezas de Gandhi, estava sua atitude ambivalente em relação às mulheres, que ele considerava principalmente *donas de casa*, e em relação à casta, que ele acreditava proporcionar o enquadramento para a vida na Índia. No entanto, a crítica de Ghosh é moderada, já que Gandhi fez um registro pouco satisfatório de sua atitude em relação aos sul-africanos

negros durante sua estadia na África do Sul e revelou incapacidade de superar sua própria posição e localização como um membro privilegiado de sua casta – uma questão que levou a confrontos com B. R. Ambdekar, ele mesmo um dalit e venerado líder desse grupo na Índia contemporânea. Aqui, novamente, a atitude de Freire em relação à tolerância era universal, não discriminatória. Para Freire, a conscientização foi o meio de não só se tornar consciente e se envolver em ações para mudar o mundo, mas também pelo qual os oprimidos aprenderam a entender a sintaxe dominante, questioná-la e transformar o mundo, produzindo, assim, a igualdade de condições. Embora o legado duradouro de Gandhi seja sua abordagem única para a luta nacionalista, que ele alcançou por meio de suas extraordinárias ações comunicativas, baseadas na fusão do simbólico, da moral e do espiritual, visando humanizar o opressor colonial, essa abordagem não foi bem-sucedida em transformar o opressor, que também era um concidadão.

FREIRE E O TEATRO POPULAR NA ÍNDIA

Embora ainda existam diálogos com Freire na Índia nas áreas de educação e na educação de adultos, seu impacto na comunicação popular é menos tangível, embora haja escritos sobre a contínua influência dele e de Augusto Boal no teatro popular, como *Jana Sanskriti*, em Bengala Ocidental (ver Brahma et al., 2019; Coudray, 2017; Ganguly, 2010; Jha & Sanyal, 2019, e Nath, 2012), e em outros grupos teatrais no mesmo local (Thakur, 2013). Irei, na sequência, ilustrar a influência de Freire sobre as tradições do teatro popular na Índia, como observado durante meu trabalho de campo para o doutorado, no final da década de 1980.

Esse trabalho de campo foi realizado na zona rural de Tamilnadu, sul da Índia, durante 1984 e 1985. Indira Gandhi foi assassinada em 1984 por separatistas sikhs, e seu filho Rajiv Gandhi assumiu o governo durante um tempo sombrio na Índia. Viajei por Tamilnadu e, enquanto visitava e falava com ativistas de ONG, era claro que muitos tinham lido Freire e usado várias de suas ideias em seu próprio trabalho, mobilizando mulheres, adivasis (tribo) e dalits. Na verdade, era incomum se deparar com ativistas que não tinham ouvido falar de Freire. Muitas dessas organizações adotaram e adaptaram os repertórios de ação cultural associados à esquerda, incluindo o teatro político, a agit-prop, e as canções e música revolucionárias. Bengala Ocidental era o lar do teatro de protesto, embora fosse um meio citadino voltado à elite urbana. A Associação de Teatro Popular Indiano (Indian People's Theatre Association – IPTA) foi criada em 1942, sob a égide do Partido Comunista da Índia (PCI), em Bombaim, e suas peças inicialmente foram usadas para gerar consciência sobre as falhas coloniais e suas consequências, como *Jabanbandu* e *Nabanna* (1944), que se passavam durante

a grande fome de Bengala, que levou à morte mais de um milhão de pessoas. Suchetna Banerjee (2019), em artigo sobre o IPTA, destaca seu *modus operandi*:

Como o IPTA planejava realizar esse projeto? Ele procurou efetivar a mudança centrifuga e centripetamente. Primeiro, as trupes itinerantes, patrocinadas direta ou indiretamente pelo Partido Comunista, viajavam dos centros urbanos para as aldeias para reunir apoio em massa e organizar o movimento popular. Em segundo lugar, os grupos rurais locais seriam alistados por conta própria para apoiar a causa. Os efeitos desse intercâmbio cultural – entre o urbano e o rural, a inteligência e os camponeses/trabalhadores – fortaleceram consideravelmente o movimento. Além disso, as formas religiosas e rituais de performance, gêneros de performance musical e formas de performance folclórica foram reconstituídas durante esse período, a fim de responder ao clima político. As formas de performance urbana e o realismo do palco de tablado começaram a ser mostrados nas regiões rurais. Tornou-se uma tarefa principal do movimento teatral do povo administrar essas tendências. As novas experimentações de formas dramáticas e a demanda pela representação da realidade contemporânea no drama emergiram das lutas democráticas. (p. 43)

Embora o IPTA expandisse seu alcance e presença na Índia pós-independência, essa forma de teatro político tinha limitações; era didática e oferecia poucas oportunidades para discussões após a apresentação. Apesar de o objetivo ser agitar a classe trabalhadora e outras para lutar por seus direitos, isso pouco ocorreu devido às limitadas discussões pós-performance e, certamente, pela falta de envolvimento do público nessas produções. Em outras palavras, essas peças conscientizavam as pessoas sobre seus direitos, mas não foram acompanhadas de estratégias concretas para traduzir tal fervor revolucionário em um plano prático de ação. Outra nota de rodapé importante na história do teatro político é o Terceiro Teatro/Teatro Pobre, associado a Badal Sircar (1925-2011). Com base no teatro experimental, Sircar precedeu as tentativas de Augusto Boal de tornar o teatro realmente acessível, levando-o para as pessoas, evitando o palco e destacando a capacidade dos atores de não apenas usar seus corpos para se comunicar, mas também de realizar peças que refletissem suas próprias jornadas interiores, direcionadas a um despertar de consciência (Jain, 2019). Embora as peças intensamente políticas de Sircar – sendo *Spartacus* a mais famosa – tenham sido usadas para criar consciência da escravidão e da necessidade de empoderamento, elas têm sido criticadas por tentarem abordar muitas questões ao mesmo tempo, perdendo o foco (Chatterjee, 2016).

Embora os escritos de Freire tenham percorrido a Índia antes dos de Augusto Boal, a combinação de uma filosofia radical para a educação de adultos, centrada na criação da consciência crítica, e de um meio comunicativo – o teatro popular – para explorar

a realização dessa consciência crítica possibilitou uma práxis operacionalizável. Ainda que tanto a *Pedagogia do Oprimido* de Freire quanto o *Teatro dos Oprimidos* de Boal fossem certamente acadêmicos e direcionados a leitores instruídos, a força dessas duas publicações residia em capacitar prontamente facilitadores e ativistas para se apropriarem e selecionarem as ideias e técnicas desses textos e traduzi-las em cartilhas para a educação e uso populares. Embora o método de alfabetização de Freire não pudesse ser facilmente traduzido para as línguas indianas, suas ideias relacionadas à aprendizagem em contexto, com base na máxima participação, e à conscientização como meio de compreender, defender e transformar a realidade eram certamente vistas como uma alternativa viável a abordagens aquém dessa essência e de processos relacionados com o engajamento da comunidade. Freire, indiscutivelmente, articulou um igualitarismo no centro da aprendizagem e do desenvolvimento, refletido no que era uma categórica opção preferencial pelos pobres. Foi essa aceitação completa do Outro como ser humano autônomo que tinha a capacidade de entender, agitar e transformar que permitiu que Freire fosse amplamente aceito na sociedade civil indiana.

Da mesma forma, a dramaturgia de Boal serviu a um engajamento com a prática do teatro popular que poderia ser adaptado às especificidades das formas locais – como o *Terrakoothu* (teatro de rua). A abordagem de Boal ao teatro foi sistemática e dividida em três etapas – as duas primeiras envolvendo aprender a usar o corpo para se expressar e entender suas possibilidades e limitações. A terceira etapa é dividida em três partes: 1) dramaturgia simultânea, na qual o público demonstra ao artista o que realizar; 2) teatro de imagem, em que o público se insere na produção; e 3) teatro-fórum, em que o público atua como participante integral, direcionando o roteiro da peça, utilizando a análise individual das situações e os meios para enfrentá-las. A abordagem de Boal ofereceu aos artistas de teatro popular na Índia a oportunidade de tornar o teatro participativo. As performances teatrais não eram apenas oportunidades para dramatizar questões e encontrar soluções – eram também oportunidades de construir capacidades nas comunidades locais, especialmente entre os jovens. Criticamente, porém, o teatro não era apenas o meio para criar a conscientização e conscientizar os públicos, era um aspecto de uma mobilização maior, que envolvia a educação e as ações de base, que visavam restituir os direitos humanos e os direitos à subsistência. Nas palavras de um dos principais defensores e memorialistas do teatro popular, Ross Kidd (1985),

O teatro popular desempenha um papel solidário mais do que central no processo de organização. É uma das várias atividades utilizadas para construir a coragem, a participação, a conscientização e a força organizacional de grupos

e organizações populares. Como parte orgânica de um processo educativo e organizado, pode desempenhar uma série de papéis – reunir as pessoas e construir a unidade organizacional; elaborar a participação e a expressão de preocupações e análises populares; expressar o protesto, superando os medos das pessoas, e construir a confiança; aprofundar a discussão e a compreensão das principais questões; esclarecer a meta de uma luta específica e garantir apoio; planejar e combinar as estratégias e táticas de ação; agitar as emoções das pessoas, mobilizando para a luta; construir alianças com outros grupos e comunidades etc. (p. 277)

A PRÁXIS DO TEATRO POPULAR: NOTAS DO CAMPO

Parte do meu trabalho de campo do doutorado foi realizada com a Association for the Rural Poor (ARP), criada no início dos anos 1970 e uma das primeiras organizações envolvidas em alternativas radicais de desenvolvimento na Índia. A maior parte de seus organizadores eram dalits e estavam voltados especialmente a questões relacionadas à terra e à falta dela, em partes da zona rural de Tamilnadu, no sul da Índia. Seus fundadores foram influenciados pela filosofia de não violência de Gandhi, pela teoria de conscientização e desenvolvimento alternativo de Freire, pela teologia latino-americana da libertação, pela análise social marxista e pelos métodos de Saul Alinsky de construção de movimentos populares. A ARP estava explicitamente envolvida na tentativa de utilizar metodologias freirianas de educação de adultos em seu trabalho baseado em ação-reflexão. Eles estavam focados em 1) conscientizar os públicos rurais, principalmente os dalits, sobre questões locais e nacionais, usando uma abordagem de *palavras geradoras*; e 2) usar uma variedade de ações culturais – esquetes, teatro, canções, yatras culturais (peregrinações) – para fortalecer as solidariedades coletivas, retratar e esclarecer entendimentos das principais questões locais – desde a questão da dívida e de recursos financeiros até a da falta de terra, dos direitos à terra e dos salários mínimos. Todas essas eram questões críticas enfrentadas por essas comunidades, muitas das quais formadas por sem-terra trabalhando sazonalmente no cultivo agrícola.

Os líderes da ARP tinham a premissa de trabalhar em uma região somente depois de serem explicitamente convidados a atuarem nela pela população local. As palavras geradoras eram motivadas pelos animadores da ARP, que tentavam entender o contexto de uma aldeia antes de iniciar o processo de construção da comunidade. Uma vez convidados, se envolviam em longas conversas realizadas em caminhadas – o que levava à identificação das palavras geradoras, que eram compartilhadas e que denotavam questões comuns, como a falta d'água, de estabelecimentos de saúde e/ou de terra. Essas palavras geradoras eram expandidas

em frases e sentenças que se tornaram a base para a análise temática, para entendimentos granulares e para soluções, que muitas vezes eram dramatizadas no teatro popular. A ação cultural e a ação política andavam de mãos dadas e, em muitos casos, as pessoas estavam envolvidas em cobrar a administração local, ocupar a terra ou obter certificados legais para os terrenos que ocupavam. O papel dos animadores era crítico, pois eles precisavam ser abertos e inclusivos, ouvir e se envolver na arte e na prática do diálogo e da comunicação dialógica. Eles desempenhavam um papel fundamental na facilitação da voz, ajudando as pessoas a articular as dificuldades que enfrentavam e a estabelecer uma relação de fala diferente da existente com um visitante governamental na aldeia ou um agente político – visitantes episódicos que não estabelecem uma relação duradoura com a maioria das pessoas –, embora certamente lidassem com a hierarquia de casta. A opressão da casta era um grande problema naquela época e ainda é. Os trabalhadores sem-terra invariavelmente eram dalit ou pertenciam às castas inferiores. A opressão da casta era um assunto frequente nas aulas de análise cultural e política, e essas opressões incluíam as práticas de intocabilidade, exploração sexual das mulheres trabalhadoras, atos cotidianos de humilhação, violência de castas e distanciamento social predominante. Lembro-me de ser confrontado pelo sistema de casta como uma realidade social nessas aldeias – desde pratos e copos separados para dalits, que tinham que lavá-los no restaurante local, até a interrupção das apresentações culturais por castas superiores. As apresentações populares de teatro eram realizadas à noite – e houve ocasiões em que as castas superiores atiravam pedras, ameaçavam com violência e desligavam o fornecimento de eletricidade para o palco.

Para mim, essas performances populares demonstravam as ricas possibilidades de usar o teatro na ação cultural. Também havia limitações significativas, uma vez que os atores, incluindo os animadores e os locais, precisavam ser bem versados nas questões locais e retratá-las de maneiras que pudessem ser entendidas pela população local. O perigo do teatro popular rude e imediato é que ele pode cair na farsa. E por isso era importante que houvesse uma compreensão compartilhada e uma familiaridade com o tema. Aqui está um exemplo de participação local sobre a qual escrevi na minha tese:

Em outra esquete sobre o tema dos empréstimos bancários, uma cena semelhante entre o funcionário do banco e o petionário foi interrompida. Dessa vez, houve um acordo unânime de que o petionário era muito brando. Prabhu (o animador) alterou a cena. Dessa vez, o petionário se recusou a ser intimidado pela autoridade. Ele exigiu seu empréstimo e ameaçou expor o oficial se ele não atendesse ao seu pedido. Houve muita emoção durante essa cena, em parte porque a pessoa atuando

como o peticionário era um garoto local. Frequentemente, o ator ou atores se dirigiam diretamente à multidão e pediam suas opiniões. Em Mudaliarkuppam, o público foi questionado sobre as alíquotas vigentes na Lei dos Salários Mínimos. Houve diferenças nas respostas dadas pelo público. Isso indicava uma compreensão confusa da estrutura salarial sob esta Lei. Prabhu e Jeyraj imediatamente iniciaram em um diálogo improvisado entre si sobre a Lei dos Salários Mínimos e isso foi apreciado pelo público. (Thomas, 1987, pp. 318-319)

Além do tema dos animadores, havia também a questão do tipo de teatro a ser usado na ação cultural. Existem numerosas tradições de teatro folclórico no sul da Índia e, em Tamilnadu, existia a forma chamada *Terrakoothu* (literalmente, peça de rua), amplamente utilizada em ações culturais. O conteúdo do teatro folclórico indiano é uma dramatização dos épicos hindus ou mitologias locais, e um dos temas estava relacionado à adaptação de *Terrakoothu* à ação cultural. Como o objetivo do exercício era permitir que as pessoas locais aprendessem essa forma de arte, os animadores decidiram descartar os acessórios associados ao *Terrakoothu*, incluindo as máscaras, a maquiagem e os figurinos. Inicialmente houve alguma oposição a isso por parte daqueles que sentiram que a audiência ficaria confusa se não reconhecesse a performance como *Terrakoothu*. Foi então decidido que maquiagem e fantasias seriam opcionais e não obrigatórias. No entanto, foram feitas mudanças-chave no conteúdo e nas convenções. A história foi alterada e, em vez de abordar os mitos tradicionais dos épicos hindus, a peça foi ambientada na Índia feudal, com uma história sobre um rei e suas autoridades religiosas, e sua opressão econômica, política e religiosa das massas. Houve uma clara analogia com a situação política que prevalecia na Tamilnadu de então. A história era um reflexo de realidades contemporâneas – a aliança dos senhores da terra locais com os sacerdotes do templo e seu papel comum na subjugação do povo. Algumas das convenções também foram alteradas. A invocação tradicional a Lorde Ganesha foi transformada e dirigida ao público, que foi convidado a ouvir atentamente esta nova versão do *Terrakoothu*. O narrador então falou diretamente com o público e disse-lhe que o futuro estava em suas mãos, que só eles poderiam salvar-se das opressões que enfrentavam, uma vez que se reunissem e resistissem à tirania. Enquanto o rei e seus cortesãos usavam tâmil clássico, o bobo da corte usava a linguagem das massas. E, como no *Terrakoothu* tradicional, essa versão também era sobre o triunfo do bem sobre o mal, dos oprimidos sobre seus opressores.

Enquanto o teatro popular era uma ferramenta poderosa nas mãos de animadores qualificados, eu tinha escrito, em 1995, um artigo sobre a crise do teatro popular na Índia em relação à *participação*, suas formas,

ethos e legitimidade (Thomas, 1995) – em outras palavras, sobre as limitações do uso do teatro na mudança social se suas expressões e seu contexto não estiverem alicerçados no local:

as estratégias culturais precisam respeitar a memória popular – a tradição, os entendimentos comuns, os significados compartilhados e os objetivos coletivos. . . . O teatro popular precisa estar ancorado na consciência popular como um genuíno meio alternativo – como alternativa, não como um substituto plenamente suficiente. (Thomas, 1995, p. 222)

Para mim, um dos legados duradouros de Freire é sua insistência na necessidade de compreender as pessoas e suas culturas em contexto.

FREIRE NO CONTEXTO

Freire acreditava no contexto e na beleza que residia na *sintaxe* dominada, seus modos de expressão e suas tradições de comunicação. Em outras palavras, e em um sentido freiriano, os recursos da esperança estão disponíveis localmente. No entanto, o contexto de compreensão continua sendo um grande desafio, dado o giro global em direção à educação on-line em tempos pandêmicos. Seja na educação de adultos ou em ações culturais populares, envolvendo tradições como o teatro popular, a compreensão prévia do contexto é absolutamente crítica para o avanço de pedagogias e ações culturais significativas. Embora tanto Tagore quanto Gandhi acreditassesem na educação contextualizada, a insistência de Freire em iniciar uma educação a partir do local onde as pessoas estão, moldada por suas experiências e circunstâncias, a fim de mudar o mundo, era radicalmente diferente. Nem Tagore nem Gandhi estavam interessados em uma educação transformadora, que resultaria em pessoas comuns questionando a realidade e usando sua consciência crítica para mudá-la para melhor. A abordagem deles não se voltava, de nenhuma forma, à educação como meio para contestar o poder hegemônico ou mobilizar soluções coletivas. Freire acreditava que aqueles que tinham uma má compreensão do contexto não estavam preparados para se envolver em quaisquer transmissões de conhecimento. No texto do volume editado de *Pedagogia da Solidariedade* (Freire, 2014b), ele destaca a importância de conhecer o contexto em qualquer transmissão de conhecimento:

Tenho certeza de que um estrangeiro, um professor americano, ou um chileno, ou francês, ou indiano, pode ir ao Brasil para nos ajudar a mudar a educação no Brasil. Mas ele ou ela só pode fazer isso se, em primeiro lugar, realmente souber

algo sobre o Brasil; em segundo lugar, se ele ou ela estiver ansioso para aprender sobre a realidade brasileira; e em terceiro lugar, se ele ou ela for humilde o suficiente para re-pensar a si mesmo ou a si mesma. Sem essas condições, é melhor para todos nós que essa pessoa fique em casa, não vá lá para tentar nos educar. As mesmas regras se aplicam a mim. (p. 18)

Essa lição foi aprendida por Freire em seus encontros com pessoas comuns, de pescadores a trabalhadores, no Brasil e em outros lugares. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (2014a), ele traça sua jornada como um educador que tinha conhecimento de importantes estudiosos da educação, como Jean Piaget e sua teoria do desenvolvimento cognitivo para uma transformação, oferecendo o pano de fundo à escrita de seu clássico *Pedagogia do Oprimido*, que surgiu a partir de seu encontro com um participante de uma de suas palestras. Após ouvir a palestra de Freire, na sessão de perguntas e respostas, esse senhor dirigiu-se a Freire, a respeito de sua posição e conhecimento de classe. Nas palavras de Freire (2014a),

Nas idas e vindas da fala, na sintaxe operária, na prosódia, nos movimentos do corpo, nas mãos do orador, nas metáforas tão comuns ao discurso popular, ele chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, se afundando em sua cadeira, para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo condicionada pela realidade concreta que em parte a explica. (p. 19)

Freire também acreditava na necessidade de os educadores estarem constantemente atualizados quanto a dar sentido à mídia e realizar a alfabetização sobre ela, dado o papel fundamental desempenhado pela mídia na vida das pessoas. No livro *Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a quem Ousa Ensinar* (2005), na Carta 9, ele assinala que uma leitura crítica do mundo simplesmente tem de se envolver com o conteúdo midiático, mas também aponta a necessidade de os educadores usarem a mídia, como o vídeo, para trocar informações e aprender uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número especial da revista *The International Communication Gazette* (2020, v. 82, n. 5) sobre o legado de Paulo Freire oferece uma convincente leitura das oportunidades, limitações e relevância de Freire para a comunicação popular de hoje. Um dos principais desafios que Silvio Waisbord (2020) identificou nessa edição especial é a ameaça a Freire pelo populismo de direita no Brasil,

uma ameaça que Andrew Woods (2020) mostra ter sido feita por vários políticos, incluindo o presidente Bolsonaro:

Em discursos e entrevistas, Bolsonaro e seus aliados representam Freire como uma espécie de bicho-papão de esquerda, cuja influência precisa ser expurgada do sistema educacional brasileiro. Em sua campanha, Bolsonaro vangloriou-se a seus apoiadores de que iria “entrar no ministério da educação com um lança-chamas para remover Paulo Freire”. Abraham Weintraub, agora ex-ministro da Educação de Bolsonaro (ele recentemente saiu para um cargo controverso no Banco Mundial), culpou Freire pelos maus rankings de educação do Brasil e comparou a pedagogia freiriana a “vodu sem prova científica”. Da mesma forma, o autoproclamado filósofo brasileiro Olavo de Carvalho, conhecido como “guru de Bolsonaro”, descarta Freire como um “militante pseudo-intelectual”, que produziu “uma série de truques para reduzir a educação a doutrinação sectária”. (para. 3)

Essa tentativa bastante violenta de apagar o legado de Freire acontece justamente porque ele é uma ameaça ao populismo e oferece possibilidades para uma comunicação democrática anti-populista e uma esfera pública democrática (Waisbord, 2020, pp. 452-452). Na Índia, no contexto de um governo de natureza populista/fascista, as comunicações democráticas também têm sido sistematicamente reduzidas pela cooptação da grande mídia, pela imposição de meios legais como a lei de difamação, de sedição e de segurança nacional, pelo encarceramento de jornalistas e cidadãos, que são vistos como anti-Modi, por exemplo, a prisão de vinte pessoas comuns por colocar cartazes críticos à manipulação de Modi da crise da covid-19. A extraordinariamente equivocada administração dessa crise na Índia pelo governo e suas consequências são evidentes e, embora existam exemplos de mídia dissidente, está claro que essas prisões procuram enviar uma mensagem aos indianos comuns, que devem suportar a escassez de oxigênio, a falta de leitos nos hospitais, a falta de vacinas e não fazer perguntas sobre o que agora é reconhecido como um governo que não tem empatia. A catástrofe na Índia, como no Brasil, expôs as lacunas, déficits e desigualdades existentes nesses dois países, que investiram em sua imagem pública como superpotências emergentes. A covid-19 expôs a natureza frágil desses países, as estruturas de governança caóticas e a incapacidade do Estado em fornecer aos cidadãos cuidados básicos de saúde. Mas essa é apenas uma exclusão. No caso da Índia, também expôs a natureza da brecha digital e a realidade absoluta da pobreza, minimizadas durante os anos de bem-estar e expostas como uma vingança. A exclusão digital foi ilustrada graficamente pelo fechamento das escolas pela covid-19, que fez

que a educação se tornasse on-line. Isso imediatamente expôs a realidade da Índia rural, onde os estudantes não tinham acesso a smartphones, laptops e internet, levando até a um aumento de suicídios entre os alunos que eram incapazes de estudar. À medida que o Twitter e as linhas telefônicas de ajuda do governo se tornam os meios pelos quais pessoas desesperadas tentam obter oxigênio e instalações de saúde, aqueles que não têm smartphones e contas de mídia social são incapazes de fazer o mesmo (“Covid Meltdown”, 2021). Kundan Pandey (2020), escrevendo na revista ambiental *Down to Earth*, descreve a exclusão digital:

Kuldip Kumar, da vila de Gummer, perto da cidade de Jawalamukhi de Himachal Pradesh, estava recentemente em angústia profunda. Depois que o governo da União anunciou um lockdown em todo o país, em 24 de março de 2020, a escola onde seus filhos estudavam decidiu ministrar aulas on-line. Mas Kumar não tinha um celular, nem o dinheiro para comprar um.

Bateu de porta em porta para conseguir um empréstimo de Rs 6.000. Abordou bancos e também pessoas que fazem empréstimos privados, mas não conseguiu. Finalmente, teve que vender sua vaca. . . .

A educação é apenas uma área que destacou a brecha digital entre as áreas rurais e urbanas da Índia durante o confinamento. A tendência é evidente em todos os lugares – telemedicina, bancária, e-commerce, e-governança, tudo isso se tornou acessível apenas via internet durante o lockdown. (paras. 1-2, 7)

Tenho certeza de que, se Freire estivesse por perto hoje, sua curiosidade teria se estendido para descobrir como levar a pedagogia crítica ao ambiente on-line, defender o acesso às novas tecnologias e à internet como um direito humano básico e possibilitar a reflexão crítica, em um contexto em que a tecnologia como intermediária pode ser uma barreira para a prática de formas engajadas de educação. Em uma carta aberta a Freire, Joanna Jeyraj (2021), uma professora da Malásia envolvida em educação remota, pergunta como a *confiança* pode ser construída em um ambiente on-line:

A confiança poderia ser promovida quando as câmeras foram desligadas e os microfones silenciados; quando havia vigilância tecnológica por meio da gravação e upload de todas as aulas no LMS da instituição? Será que a norma usual de etiqueta da reunião on-line, solicitando que os microfones fossem silenciados, afetava a voz dos alunos? . . .

Então, Freire, se você fosse capaz de ler isso, me pergunto que conselho você daria aos professores que se esforçam para se conectar mais autenticamente

com os alunos em um espaço on-line. Gostaria de saber como podemos reconstruir a prática da pedagogia crítica para se adequar às realidades atuais em que nos encontramos. (paras. 4, 7)

Quarenta e três anos se passaram desde a última visita de Freire à Índia, em 1978. Se estivesse vivo hoje, duvido que o atual governo na Índia o tivesse convidado a contribuir para sua Nova Política de Educação (NPE), embora talvez sem o conhecimento dele, marcas de Freire continuem a se infiltrar nessa política. Em artigo sobre a educação de adultos na Índia, Mandal (2019, p. 327) observa que, na NPE, a “alfabetização, as habilidades críticas vitais, as habilidades vocacionais básicas, a educação básica, a educação continuada e a digitalização... [são] áreas prioritárias” – todas as quais são preocupações freirianas. Como um acadêmico de mídia que tem uma longa relação com os escritos de Freire, acredito que há necessidade de uma renovada tentativa de adaptar os modelos freirianos de educação adulta às realidades indianas e aos compromissos comunicativos com o diálogo para a tolerância. Como construir uma sociedade tolerante continua a ser um desafio na Índia hoje, depois de muitas tentativas deliberadas do governo hipernacionalista no poder de apagar a famosa reputação da Índia como uma nação secular e de proteger e ampliar o princípio de unidade na diversidade. Para mim, mais do que nunca, as contribuições de Freire podem desempenhar um papel sinalizador na criação das condições para a consciência crítica e a democracia na Índia. ■

REFERÊNCIAS

Banerjee, S. (2019). Indian people's theatre association. In D. M. Figueira (Ed.), *Art and resistance: Studies in Indian theatres* (pp. 40-55). Peter Lang.

Basu, T. (2012). Caste matters: Rabindranath Tagore's engagement with India's ancient social hierarchies. *South Asia: Journal of South Asia Studies*, 35(1), 162-171. <https://doi.org/10.1080/00856401.2011.648910>

Brahma, J., Pavarala, V., & Belavadi, V. (2019). Driving social change through Forum Theatre: A study of Jana Sanskriti in West Bengal, India. *Asia Pacific Media Educator*, 29(2), 164-177. <https://doi.org/10.1177/1326365X19864477>

Chatterjee, J. (2016, 6 de fevereiro). The theatre of Badal Sircar. *Fountainink*. <https://bit.ly/2WtgSpD>

Coudray, S. (2017, 28 de janeiro), The Theatre of the Oppressed. *Culture Matters*. <https://bit.ly/3DwI1cr>

Covid meltdown exposes new front in India's digital divide. (2021, 21 de abril). *Al Jazeera*. <https://bit.ly/3Dk7wgW>

Fonseca, C. (1973). Paulo Freire in Bombay. *New Frontiers in Education*, 3(2), 92-98.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare* [Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar]. Westview Press.

Freire, P. (2014a). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* [Pedagogia da esperança]. Bloomsbury.

Freire, P. (2014b). Pedagogy of solidarity [Pedagogia da solidariedade]. In A. M. A. Freire & W. de Oliveira (Eds.), *Pedagogy of solidarity: Paulo Freire, patron of Brazilian education* (pp. 15-33). Left Coast Press.

Ganguly, S. (2010). *Jana Sanskriti: Fourm Theatre and democracy in India*. Routledge.

Ghosh, R. (2019). Juxtaposing the educational ideas of Gandhi and Freire. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley handbook of Paulo Freire* (pp. 275-290). Wiley-Blackwell.

Ghosh, R., Naseem, M. A., & Vijn, A. (2011). Tagore and education: Gazing beyond the colonial cage. In A. A. Abidi (Ed.), *Decolonising philosophies of education* (pp. 59-71). Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-687-8>

Gupta, A. (2021, 11 de janeiro). Pandemic is an opportunity to reimagine schools as places for community learning, *The Indian Express*. <https://bit.ly/2WDG7O>

Jain, J. (2019). Badal Sircar's journey towards the Third Theatre. In D. M. Figueira (Ed.), *Art and resistance: Studies in Indian theatres* (pp. 174-192). Peter Lang.

Jana, J. (2020, 6 de agosto). Bapu's Nai Talim. *The Statesman*. <https://bit.ly/3ylb5Qc>

Jeyraj, J. J. (2021, 21 de abril). *Critical pedagogy in emergency remote teaching: An open letter to Paulo Freire*. ASCILITE Technology Enhanced Learning Blog. <https://bit.ly/3zxtZVw>

Jha, R., & Sanyal, S. (2019). Use of Theatre of the Oppressed in community development: A case study of Jana Sanskriti Ngo, West Bengal. *Social Work Chronicle*, 8(1), 105-112. <https://bit.ly/3mTAEFY>

Kidd, R. (1985). Popular theatre and nonformal education in the Third World: Five strands of experience. *International Review of Education*, 30, 265-287. <https://doi.org/10.1007/BF00597905>

Mandal, S. (2019). The rise of lifelong learning and the fall of adult education in India. *London Review of Education*, 17(3), 318-330. <http://doi.org/10.18546/LRE.17.3.08>

Mevawala, Z. (2020). *Critical consciousness, social justice and resistance: The experiences of young children living in the streets in India*. Peter Lang.

Nath, S. (2012, 9 de julho). Who's afraid of Augusto Boal. *The Indian Express*. <https://bit.ly/3Btuqka>

Pandey, K. (2020, 30 de julho). Covid 19 lockdown highlights India's great digital divide. *Down to Earth*. <https://bit.ly/38kPxso>

Siddartha. (s.d.). *Beyond Paulo Freire*. <https://bit.ly/3mzcQHk>

Thakur, P. B. (2013). Theatre for development in Indian context: An introspection. *Global Media Journal – Indian Edition*, 4(2), 1-12. <https://bit.ly/38qnlod>

Thomas, P. N. (1987). *Communication and development in India: A study of two approaches* [Tese de doutorado, University of Leicester]. Repositório da University of Leicester. <https://bit.ly/3nqlBUq>

Thomas, P. N. (1995). Popular theatre in sickness and in health: Observations from India, In J. Servaes, T. L. Jacobson, & S. A. White (Eds.), *Participatory communication for social change* (pp. 213-222). Sage.

Waisbord, S. (2020). Why Paulo Freire is a threat for right-wing populism: Lessons for communication of hope. *The International Communications Gazette*, 82(5), 440-455. <https://doi.org/10.1177/1748048520943694>

Woods, A. (2020, 2 de julho). Why is the Brazilian right afraid of Paulo Freire. *Open Democracy*. <https://bit.ly/3DvrjKG>

Artigo recebido em 17 de maio de 2021 e aprovado em 28 de julho de 2021.